الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي **جامعة جيلالي اليابس/سيدي بلعباس**

كليّة الآداب واللّغات والفنون **قسم اللّغة العربية وآدابها**

رسالة ماجستير في اللّغة العربية

مشروع : قضايا تيسير النحو العربي بين القديم والحديث للدكتور مبارك عبد القادر

العنوان:

تيسير النحو التعليمي في المدرسة الجزائريه

دراسة تحليلية في منهاج الطور الإعدادي – السنة الأولى متوسط أنموذجا–

إعداد: مدلس فاطمة **إشراف: الدكتور مسيردي مصطفى**

أعضاء لجنة المناقشة

- **د. سعيد عكاشة (جامعة س/بلعباس) رئيسا**
- **د.جلال عبد القادر(جامعة س/بلعباس) ممتحنا**
- **أ.د طيبي أمينة (جامعة س/ بلعباس) ممتحنة –**
- **د. حمداد بن عبدالله (جامعة سعيدة) ممتحنا –**
- **د. مسيردي مصطفى (جامعة س/بلعباس) مشرفا ومقررا**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة جيلالي ليابس/بسيدي بلعباس
كلية الآداب اللغات و الفنون
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
مصلحة ما بعد التدرج.

محضر مداولة لجنة المناقشة
لمذكرة ماجستير

لقب واسم الطالب: **مدلس فطيمة .**
تاريخ ومكان الازدياد: **1968/09/13** بـــ : **سيدي بلعباس** ولأية : **سيدي بلعباس .**
ناقش (ت) علنا مذكرة الماجستير . تخصص:**لغة وأدب عربي** ، فرع: **قضايا تيسير النحو العربي بين القديم والحديث .**
بتاريـخ: **2016/04/10**

عنوان الموضوع: "تيسير النحو التعليمي في المدرسة الجزائرية (دراسة تحليلية في منهاج الطور الإعدادي – السنة الأولى متوسط أنموذجا) (281 ص)

أمام لجنة المناقشة المشكّلة من الأساتذة:

أعضاء اللجنة	الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الإمضاء
رئيس اللجنة	سعيد عكاشة	أستاذ(ة) محاضر(أ)	جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	
المشرف	مسيردي مصطفى	أستاذ(ة) محاضر (أ)	جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	
عضوا مناقشا	حمداد بن عبد الله	أستاذ(ة) محاضر(أ)	جامعة سعيدة	
عضوا مناقشا	طيبي أمينة	أستاذ(ة) التعليم العالي	جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	
عضوا مناقشا	جلال عبد القادر	أستاذ(ة) محاضر (أ)	جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	

و على إثر المناقشة العلنية للمذكرة ووفقا للنتائج المحصل عليها، أعلنت اللجنة عن نجاح الطالب (ة) و منحت له (ها) شهادة الماجستير

بدرجة: .....حسن جدا.....

علامة السنة النظرية:.....13,99..... علامة مناقشة المذكرة:.....19,00..... المعدّل:.....16,50.....

إمضاء رئيس اللجنة

إمضاء عميد الكلية

ملاحظة:
كتابة الاسم واللقب والصفة ومكان العمل/ مع إمضاء أعضاء لجنة المناقشة
- المادة 50 من المرسوم التنفيذي رقم98-254 المؤرخ في 17 غشت 1998
مقبول : من **10/20** و أقل من **12**
قريب من الحسن : من **12/20** و أقل من **14**
حسن : من **14/20** و أقل من **16**.**حسن جدا** : من **16/20** فما فوق

الإهداء

إلى أمي الغالية وإخوتي الأحباء، إلى أولادي :

إيمان ،هاجر، عبد الله، والصغيرة رحمة أهدي

هذا العمل المتواضع.

فاطمة .م

الشكر

أهدي خالص شكري إلى أستاذيّ الكريمين : مسيردي مصطفى، ومبارك عبد القادر على ما قدماه لي من عون مادي ومعنوي، وأتمنى لهما ولذرية كلّ منهما كامل التوفيق والفلاح، كما أسأل اللّه أن يسدد خطاهما، ويحفظهما من البلاء.

فاطمة

المقدمة

بسم اللّه الرحمن الرحيم ، والصلاة والسلام على النبي الكريم محمد بن عبد اللّه، و على آله وصحبه أجمعين.

يقول الإمام ابن الجوزي رحمه اللّه : **" النحو واللّغة من علوم الإسلام، و بهما يعرف معنى القرآن العزيز، ولعمري إنّ هذا لا ينكر، ولكن معرفة ما يلزم من النحو لإصلاح اللّسان، وما يحتاج إليه من اللّغة في تفسير القرآن والحديث أمر قريب ، وهو أمر لازم."**

إنّ الاهتمام الكبير الذي يحظى به النحو في العالم الإسلامي بعامة ، وفي العالم العربي بخاصة ، لم يمنع من شيوع اللّحن على ألسنة المتعلمين، و لا من كثرة الأخطاء في كتاباتهم؛ لذلك أضحى تيسير النحو في مراحل التعليم الّتي تسبق الجامعة أمرا ملحا، و بالغ الأهمية ، و الجدير بالذكر أنّ التيسير ليس بالفكرة المستحدثة ؛ فلقد وعى الأقدمون أهميته في تقريب النحو للناشئة لذلك عكفوا على تأليف الشروح و المختصرات للكتب المطولة، وكذلك المتون، والمنظومات ليسهل على المتعلمين تعلم قواعد النحو، غير أنّ الشكوى من صعوبته ظلّت قائمة ، ولم تزل.

ومع ظهور التيار التجديدي في العصر الحديث بدأ التفكير بالعلاج ؛ فكتب إبراهيم مصطفى (إحياء النحو، وألّف شوقي ضيف (تجديد النحو) وأخرج مهدي المخزومي كتابه (في النحو العربي نقد وتوجيه) إلاّ أنّ هذه المحاولات وغيرها لم تعصم ألسنة الطلاب وأقلامهم من اللّحن.

ومع التطور الذي تحقق في مجال تكنولوجيا علم الاتصال، تطورت نظريات التعلم ، واستغلت عمليا في تعلبم اللّغات، وتعلمها باعتبار ذلك مسألة حضارية تفرض نفسها في المجتمع المعاصر، فتعالت الصيحات والنداءات الّتي تدعو إلى استفادة النحو من الخبرات والمستجدات العلمية ، والتقنية المكتشفة في حقل تعليمية اللّغات، والّتي تعدّ سياقا من أهمّ سياقات اللّسانيات التطبيقية.

طرح الإشكالية:

لم يعرف العرب قديما شيئا من قواعد العربية، ونطقوها على السليقة؛ فلم يخطئوا ، ولم يلحنوا يقول الشاعر:

ولست نحويا يلوك لسانه * * * ولكن سليقيّ أقول فأعرب

ونحن اليوم نتلقى العربية الفصحى تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا، لذلك تعدّ دراسة مادة النحو أمرا ضروريا لتعلم عربية سليمة ، ولكن هذا الموضوع يثير شكوى المعلم والمتعلم على السواء؛ ومن هنا أضحى التيسير مطلبا حتميا لا يمكن تجاهله، إلاّ أنّ من يطرق الميدان يصطدم بمصطلحات عديدة في هذا المجال ؛ فإبراهيم مصطفى رآه إحياء عندما أخرج مؤلفة (إحياء النحو) وشوقي ضيف رآه تجديدا وألّف عندئذ كتابه (تجديد النحو)، وهناك من تصور أنّه الإصلاح، أو التبسيط، أو التسهيل... فأيّ من المفاهيم السابقة يمكن تبنيها في هذا المجال؟

وهل تبني استراتيجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية يخدم التيسير، ويساهم في تقريب النحو من الناشئة؟ ثمّ هل تمكنت بيداغوجيا الإدماج من تيسير النحو للمتعلمين في الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى)؟

فرضيات البحث:

- تيسير النحو يعني تجديده وإصلاحه.
- المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية تخدم تعليم النحو، وتساهم في تيسيره للمتعلمين .
- إنّ المقاربة بالكفاءات لم تحقق التيسير للنحو العربي في الطور الأول من التعليم المتوسط.

أهداف البحث:

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة الموسومة: **تيسير النحو التعليمي في المدرسة الجزائرية (دراسة تحليلية في منهاج الطور الإعدادي – السنة الأولى متوسط نموذجا–**) إلى تحديد مفهوم المصطلح " تيسير " الخاص بالنحو التعليمي الذي اختلفت حوله الآراء، كما تهدف كذلك إلى الكشف عن أهمّ العوائق الّتي شكلت صعوبة النحو في المستوى الأوّل من التعليم المتوسط لأنّه الباب الأوّل الّذي يدقه التلميذ فور انتقاله من مرحلة التعليم الابتدائي، كما يتناول هذا البحث أيضا نقطة أخرى ألا وهي جدوى تدريس هذه المادة اعتمادا على حلّ بيداغوجي يشكل تصورا جديدا للمنظومة التربوية الوطنية ووجها لتطور مناهج التدريس ألا و هو: " المقاربة بالكفاءات" والذي شرعت بلانا تطبقه منذ الموسم الدراسي (2003 – 2004) وذلك سعيا منها لمواجهة تحديات الانفجار المعرفي الذي يشهده القرن الواحد والعشرون، وللخروج من دائرة التلقين، وحشو الأذهان بالمعارف وأنواع العلوم المختلفة دون الاهتمام بميول وقدرات وكفاءات المتعلمين.

كما يسعى هذا البحث إلى نقد المقرر السنوي للطور الأول من التعليم المتوسط المخصص لقواعد النحو، وإماطة اللّثام عمّا يمكن الاستفادة منه من الخبرات والمستجدات العلمية والتقنية المكتشفة في حقل اللّسانيات التطبيقية، ومدى تأثير كلّ ذلك في تيسير النحو العربي.

أهميته :

لعلّ ما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو أنّ الباحثة فيها أستاذة تعليم متوسط ، ولها خبرة مهنية معتبرة في هذا المجال، كما أنّها تتخذ من الميدان منبرا لها مستعينة بالاستبانات ؛ هذه الأخيرة الّتي شملت أساتذة من مختلف ولايات الوطن الجزائري كانت الباحثة قد التقت بهم

في الجزائر العاصمة أثناء فترة تكوّنها لنيل رتبة مفتشة تعليم متوسط لمادة اللغة العربية، وتمّ ذلك خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية (2014 -2015).

المنهج المتّبع :

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي المعتمد في الدراسات اللّغوية بعامة، والتربوية بخاصة؛ وهو يقوم على وصف ظاهرة معينة في زمن محدد ومكان معين كما هي دون زيادة أو نقصان ، كما أنّه يسمح بالتحليل والتقويم وإعطاء الآراء الخاصة في الموضوع واقتراح حلول للمشكلة.

حدود البحث : (الخاص بالجانب التطبيقي)

1 – **المكانية:** لقد وزعت الاستبانات الخاصة بفئة المتعلمين على تلاميذ من متوسطات مختلفة في ولاية سيدي بلعباس وهي : متوسطة حيرش قويدر، متوسطة الكاهنة ، متوسطة جابر بن حيان – بدائرة سيدي لحسن – و متوسطة حلوش بوعمران – ببلدية بلولادي – أمّا الاستبانات الخاصة بفئة المعلمين فقد وزعت على أساتذة من ولايات مختلفة في الوطن الجزائري و عددها ست عشْرة ولاية وهي: (مدينة سيدي بلعباس، سعيدة، تبسة، أمّ البواقي، غرداية، ورقلة، قسنطينة، معسكر، الجزائر العاصمة ، عنابة، البويرة، تيزي وزو، سكيكدة، تلمسان، برج بوعريريج و عين الدفلة).

2 – **الزمنية** : جرت هذه الدراسة خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية (2014 – 2015) .

3 – **البشرية** : يركز الجانب التطبيقي الخاص بهذا البحث على تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

4 – **أدوات البحث** : تعدّ الاستبانات الموجهة إلى فئة أساتذة التعليم المتوسط، وكذلك الاستبانات الموجهة إلى فئة المتعلمين من أهمّ أدوات الدراسة التي خصت الجانب التطبيقي من البحث، هذا إضافة إلى الزيارات الميدانية التي خصت أساتذة التعليم المتوسط للطور الأوّل أثناء تقديمهم للدرس النحوي باعتبار الباحثة مفتشة في هذا المجال، وذلك خلال الثلاثي الثالث للسنة الدراسية(2014-2015)، وخلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية الحالية (2015 -2016).

تحديد مفاهيم المصطلحات الخاصة بالبحث:

- التيسير: جاء في معجم لسان العرب للإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفي سنة **711**هـ في فصل الياء: يَسِرَ، اليُسْر: اللِين والانقِيادُ يكون ذلك للإنسان والفرس، وقد يَسَرَ يَيْسِرُ ويَاسَرَهُ : لاَيَنَهُ[1]

وفي مجال تعليم النحو نجد هذا المصطلح يعني معان متعددة: فهو عند القدماء شرح واختصار للكتب المطولة ، أمّا عند المحدثين فهو إمّا التجديد أو الإحياء أو التبسيط أو الإصلاح.

- النحو: **النَحْوُ لغة: "إعْرَابُ الكلام العربي، والنحو القصد والطريق...نَحَاهُ ينْحُوه، ويَنْحَاه نَحْوًا وانتَحَاه...وهو في الأصل مصدر شائع أي نحَوْتُ نحْوًا، كقولك قَصَدْت قصْدا."**[2]

[1] ابن منظور الانصاري، لسان العرب، المجلد الثالث، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل ابراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1 2005ص 856.

[2] ابن منظور الأنصاري الافريقي المصري ،لسان العرب ،ج تحقيق عامر أحمد حيدر، الجزء الثامن، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان ، ط. 1،2005 م،ص734.

وأمّا معنى النحو في الاصطلاح، فقد يكون التعريف الذي أورده أبو الفتح بن جنّي في كتابه "الخصائص" من أقدم التعريفات إذ يقول " **النّحو هو انتِحَاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب و التركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نَحْوًا كقولك قصدت قصدا ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم**"[3].[1]

1المقاربة بالكفاءات:

الكفاءة لغة: هي مصدر للفعل كَفَأَ ويُقصد بها " **القدرةُ على العمل، وحسنُ القيام به، الجَدَارةُ و الأَهْلِية**"[2]

المُقَارَبَةُ لغة: تعني"دَانَاهُ وحَادَثَهُ بكلام حسن، وفي الأمر ترك الغلُو وقصد السَدادَ والصِدْق" [3]

1[3]أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، عالم الكتب للنشر، بيروت ص 34.

2المنجد الأبجدي، دار المشرق، لبنان– المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ص843 .

3المرجع السابق،ص 779 .

أمّا **اصطلاحا:** فيقصد بها الخطّة المستعملة في أداء نشاط ما، وتكون هذه الأخيرة مرتبطة بأهداف محددة و" **يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما**"[1]

خطة البحث:

حاولت من خلال الخطّة الّتي اتّبعتها في إنجاز هذا البحث أن أُثبت الفرضيات الثلاثة الّتي استنتجتها كإجابات عن ثلاثة أسئلة فرعية تضمنتها إشكالية البحث وهي:

- هل التيسير يعني الاختصار؟ أم التجديد ؟ أم الإصلاح ؟
- هل تبني استراتيجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية يخدم التيسير، ويساهم في تقريب النحو من الناشئة ؟
- ثمّ هل تمكنت بيداغوجيا الإدماج من تيسير النحو للمتعلمين في الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ؟

و من أجل ذلك ضمنت البحث ما يلي:

أ – المقدمة : تناولت خلالها العناصر الآتية: "طرح إشكالية البحث، فرضياته، أهدافه، أهميته، حدوده الزمانية والمكانية والبشرية وأدواته، المنهج المتّبع، تحديد مفاهيم أهم المصطلحات الخاصة به، والخطّة المتّبعة.

1– خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة : ع/بن ، ط 1 ، 2005 ، ص **101** .

ب – المدخل وعنوانه: نافذة على المدرسة الجزائرية حيث حاولت أن أتتبع مراحل تطور الدرس النحوي في الجزائر عبر التاريخ.

ولإثبات صحة الفرضيات الثلاثة من عدمه جعلت لهذا البحث أربعة فصول وفي كل فصل خمسة مباحث، وختمت كلا من الفصول الآتية (الأول والثاني والثالث) بخلاصة تجمع شتات المباحث وتربط بينها، أمّا الفصل الرابع والذي حوى الدراسة التطبيقية فقد ختمته بالتوصيات.

ج – الفصل الأول والثاني وعالجت من خلالهما الفرضية الأولى (تيسير النحو يعني تجديده وإصلاحه)

1 – **الفصل الأوّل و عنوانه: مفهوم النحو العربي** : حيث تناولت دراسة مصطلح النحو فتعرضت في **المبحث الأوّل** إلى المعنى اللّغوي والاصطلاحي ووضحت خلال ذلك الفرق بينه وبين بعض المصطلحات اللّغوية الّتي اختلطت مفاهيمها بمفهومه عند القدماء والمحدثين كالفرق بين النحو والعربية، وبينه وبين الإعراب، وبينه وبين قواعد النحو، و تعرضت بعد ذلك إلى التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، أمّا **المبحث الثاني والثالث والرابع** من هذا الفصل فقد حاولت من خلالها أن أقف على الظروف التاريخية الّتي ساهمت في تعقد النحو ، وتوعر مسلكه على طالبه ؛ فكان عنوان المبحث الثاني نشأة النحو ومراحل تطوره، والمبحث الثالث : أصالة النحو العربي وأصوله، والمبحث الرابع : الخلاف بين مدرستي الكوفة والبصرة (أسبابه و مواطنه) أمّا **المبحث الخامس** فعنوانه: الحاجة إلى تيسير النحو عند القدماء والمحدثين ، وأردته أن يكون تمهيدا للدخول إلى الفصل الثاني من هذا البحث.ثم ختمت الفصل بخلاصة تجمع المباحث كلّها.

2 – الفصل الثاني : وعنوانه مفهوم تيسير النحو العربي عند القدماء والمحدثين : وعالجت خلال المبحث الأول والثاني والثالث منه مصطلح التيسير النحوي والفرق بين مفهومه عند القدماء والمحدثين من اللّغويين العرب؛ فكان **المبحث الأول** بعنوان: المفهوم اللّغوي لكلمة تيسير، **والمبحث الثاني** : بوادر التيسير عند القدماء، **والمبحث الثالث:** مفهوم التيسير عند اللّغويين

المحدثين، وقد تناولت خلاله الجهود الفردية والجماعية لعلماء اللغة العرب ، أما **المبحث الرابع** فخصصته لتوضيح نقطة مهمة في مجال التيسير وهي أي نوع من النحو يجب أن يحتويه التيسير العلمي ؟أم التعليمي؟ لذلك كان عنوانه : التيسير بين النحو التخصصي والنحو التربوي .

وفيما يخص **المبحث الخامس** فكان عنوانه: تيسير النحو وتعليمية اللّغات(ديداكتيك) وتطرقت خلاله إلى تعريف تعليمية اللّغات، وأهم المفاهيم النظرية المرتبطة بها ، ثمّ تكلمت عن تعليمية النحو العربي، وما تقترحه على معلم النحو من طرائق تساهم في تيسير الدرس النحوي، وختمت الفصل بخلاصة تربط بين المباحث الخمسة.

د – الفصل الثالث و كان عنوانه: المقاربه بالكفاءات في ميزان تيسير النحو العربي في المرحلة الإعدادية (التعليم المتوسط) ، وحاولت خلاله أن أثبت النظرية الثانية وهي: أنّ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية تخدم تعليم النحو العربي، وتساهم في تيسيره للمتعلمين؛ وسعيا وراء ذلك تناولت خلال **المبحث الأول** التعريف بمرحلة التعليم المتوسط، وفي **المبحث الثاني** مفهوم المقاربة بالكفاءات حيت تعرضت إلى تعريفها اللّغوي والاصطلاحي ، وإلى أهم مبادئها ، ثمّ إلى مزاياها، ثمّ إلى أنواعها

وفي **المبحث الثالث** تكلمت عن أهمية التقويم التربوي في استراتيجية المقاربة بالكفاءات، وتطرقت خلال **المبحث الرابع** إلى توضيح نقطه مهمة – قد – يلتبس على البعض فهمها – وهي هل يختص تيسر النحو في المرحلة الإعدادية بمنهج عرض الدرس ؟ أم منهاجه؟ فكان عنوانه: تيسير النحو العربي بين المنهج والمنهاج، كما شرحت خلال **المبحث الخامس** علاقة المقاربة بالكفاءات كاستراتيجية تعليمية مستحدثة في المدرسة الجزائرية بتيسير النحو العربي،فكان عنوانه: علاقة المقاربة بالكفاءات بتيسير النحو العربي ، وختمت الفصل بخلاصة .

هـ – وتمثل الفصل الرابع في دراسة تطبيقية تناولت تيسير النحو في الطور الأول من المرحلة الإعدادية (السنة الأولى من التعليم المتوسط) فكان عنوانه: دراسة تطبيقية على

مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط، وحاولت من خلال هذه الدراسة إثبات صحة النظرية الثالثة وهي: إنّ المقاربة بالكفاءات لا تحقق تيسير النحو في الطور الأول من التعليم المتوسط.وتمّ التركيز خلال ذلك على مساءلة عنصرين هامين من عناصر العملية التعليمية التعلمية ألا و هما: المعلم والمتعلم.

- ولكن قبل التطرق لهذه المساءلة خصصت **المبحث الأوّل** لإلقاء نظرة على منهاج تعليم القواعد في السنة الأولى من التعليم المتوسط وحاولت أن أنقده، وأبيّن أهم النقائص الملحوظة عليه فكان عنوانه: نظرة على منهاج تعليم القواعد الخاص بالطور الأوّل من التعليم المتوسط .
- أمّا **المبحث الثاني ،وكذلك المبحث الثالث** : فتضمن كلّ منهما توضيح العناصر المنهجية للدراسة الميدانية إلاّ أنّ الأوّل اختصّ بفئة الأساتذة ، و الثاني اختصّ بفئة المتعلمين ، ولقد تناولت خلال المبحثين دراسة الجوانب الآتية :عيّنة البحث، أدوات جمع البيانات ، وأسلوب عرضها وكان عبارة عن البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية « *Statistical package for Social Scences (SPSS)* » بغرض استخراج التكرارات و النسب المئوية لمتغيرات البحث التي تجسدت في أسئلة الاستبانة.
- **أمّا المبحث الرابع وكذلك الخامس** فقد تطرقت خلالهما إلى تحليل النتائج الخاصة بفئة المعلمين ، وكذلك بفئة المتعلمين، ثمّ ختمت الفصل بذكر أهمّ التوصيات .

و – الخاتمة: وحاولت من خلالها أن أبرهن على صحة الفرضيات أو عدمها ؛ هذه الأخيرة الّتي استنتجتها من الأسئلة الفرعية التي تضمنتها إشكالية البحث.

وأخيرا أسأل الله عز وجل التوفيق والسداد.

المدخل

نافدة على المدرسة الجزائرية وأحوال تدريس النحو العربي بها:

ليس صحيحا ما سعت الدعاية الاستعمارية الفرنسية المغرضة إلى ترويجه بين صفوف الأجيال الصاعدة من أنَ بلدنا الجزائر بلغ في القرون الماضية – الَتي سبقت حقبة الاحتلال البغيض لأراضينا – أعلى مراتب الهمجية والجهل، وانعدمت به أدنى صورة للتطورالفكري، زاعما في نفس الوقت أنه صاحب رسالة حضارية تشتمل على ما ينقذ أبناء الوطن من الأميَة، والتخلف ، والوحشية؛ فالتاريخ يكذب هذه الأقاويل، ويشهد على انتشارالعلم ،وازدهارالتعليم في جميع أنحاء الوطن؛ فلقد دأب الجزائريون على العناية باللَغة العربية، ودراسة علومها على مرَ العصور؛ فمنذ وطئت أقدام العرب الفاتحين ثرى **بلاد المغرب الأوسط**[4] وجدت العربية بصحبة الإسلام طريقها إلى قلوب أبناء مازيغ حين لاحظوا أنَ هذا الوافد الجديد – العربي الفاتح – قد جاء بالإسلام دينا أساسه التسامح، والمساواة، والعدل، وبالعربية لغة للعلم،والتحضر، فكانت النتيجة أن تعرب أكثر البربر بعد أن اختلطوا بالعرب، وانضووا جميعا تحت لواء دينيَ واحد . وبتأسس الدولة الرستمية سنة (141هـ) (758م) بقيادة عبد الرحمن بن رستم نقلت الثقافة المشرقية إلى شمال إفريقيا، فازدهرت الحركة الفكرية نتيجة العناية الفائقة بعلوم الدين ،واللَغة والأدب، وبرز كثير من العلماء الأجلاء أمثال الشيخ أبو السهل الذي برع في اللَغتين العربية و البربرية ، ويهود بن قريش التاهرتي الَذي نبغ في عدَة لغات مثل العربيةوالبربرية و العبرانية، واهتمَ بالبحث المقارن فيها وسعى إلى إنشاء النحو التنظيري – المقارن– و في عصر الدولة الحمادية اشتهر الكثير من العلماء ، والأدباء الذين حذقوا العديد من الفنون، والعلوم و منهم : يحي بن معطي الزاوي (564-628هـ) صاحب "الدرة الألفية في علم العربية"، و عبد الله محمد بن علي المكنى بابن الرمامة (567هـ) الذي تولى القضاء والتدريس ، وكذلك اللَغوي و النحوي : الحسن بن علي التيهرتي (501هـ)؛ وفي عهد المرابطين والموحدين و كذا الحفصيين، والزيانيين، والمرينيين نضج المجال

[4] بلاد المغرب الأوسط : لم يطلق عليها اسم الجزائر إلا بعد دخول الأترك إليها حيث اختاروا لها اسم المدينة التي أصبحت في عهدهم عاصمة لها ولازلت حتي اليوم.

الفكري لأنَ زعماء هذه الدول الذين حكموا البلاد كانوا شغوفين بالعلم، فاهتموا بالعلماء، وقربوهم منهم، و ما إن حلَ القرن التاسع الهجري

حتى برز مشايخ في مختلف المجالات الفكرية و منهم : أبو جميل زيان إبراهيم بن فائد الزاوي (857هـ) الذي ألَف أرجوزة في النحو ، وشرحا لألفية ابن مالك ، وتلخيصا

1)- بلاد المغرب الأوسط : لم يطلق عليها اسم الجزائر إلا بعد دخول الأتراك إليها،حيث اختاروا لها اسم المدينة التي أصبحت في عهدهم عاصمة لها، ولازالت كذلك حتَى اليوم

لمفتاح العلوم للسكاكي، ويعتبر هذا الأخير أشهر لغويَ في ذلك الزمان اهتمَ بالنحو بعد معطي الزاوي. وبعد دخول الأتراك الجزائر لصدَ الأطماع الإسبانية، ضاعف علماء اللَغة جهودهم ، واهتمَوا بالتدريس أكثر من الدراسة و التأليف ، ورغم أنَ كتب التاريخ تطلعنا على عدم اكتراث الدولة العثمانية بنشر التعليم و ترقيته في أنحاء الجزائر لأن جهودها كانت منصبَة على المحافظة على الاستقرار السياسي، والدفاع عن الحدود، و جمع الضرائب لبيت مال المسلمين؛ إلاَ أنَها لم تهمل علوم اللَغة العربية كونها السبيل الأوحد إلى فهم، و تعلم القرآن الكريم، وتفسيره، و الحديث النبوي الشريف، والفقه الإسلامي، وغير ذلك من العلوم الدينية الأخرى ." **فإذا تحدثنا عن انتشار التعليم في الجزائر العثمانية، فلنتذكر بأنَه كان في جملته تعليما ضعيفا لا يقدم كثيرا للأمَة، ولايحرك آمال الشباب، ولا يثير فضولهم، ولا يفتَح أعينهم وعقولهم على عوالم جديدة وأفكار حرَة وغريبة عنهم**'.[5]

وتوضح نفس المصادر أن الجزائريين كانوا حريصين على إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب الَتي كان يطلق عليها "المسيد " تصغيرا لكلمة – مسجد – وتعليمهم المبادئ العامة، و حفظ القرآن الكريم فلقد " **كان حفظ القرآن هو عمدة التعليم الابتدائي، ومعرفة بعض علوم القرآن كان**

[5] تاريخ الجزائر الثقافي ،د أبو القاسم سعد الله ، الجزء الأوَل (1500 – 1830)، دار البصائر 2007، ص 331 .

عمدة التعليم الثانوي والعالي أيضا، ولم يكن تعليم القراءة، و الكتابة إلاَ تابعا لحفظ القرآن، كما أنَ تعلم بعض العلوم العملية كالحساب كان يهدف أيضا إلى غرض دينيَ بالدرجة الأولى وهو معرفة الفرائض، وقسمة التركات بين الورثة " [6]

و طريقة التعليم الابتدائي كانت بسيطة جدا؛ فكان التلاميذ يجلسون متربعين على حصير أو ما يشابهه ، متحلقين حول شيخهم في نصف دائرة ، وبيد كلَ واحد منهم لوحة تناسب سنَه من حيث الحجم، و يجلس المؤدب متربعا أيضا في صدر القاعة وهو يمسك عصا طويلة تصل إلى أبعد تلميذ في المجلس، يستعين بها على حفظ النظام، أماَ عدد التلاميذ في كلَ كتَاب فيتراوح بين العشرين والثلاثين .

ويعتمد التعليم في هذه المرحلة على الحفظ، والذكيَ من التلاميذ الذي يختم القرآن حفظا وهو دون العاشرة، بينما يختمه البقية في حدود الثانية عشرة، ثمَ يقضي المتعلم بقية

السنوات وصولا إلى الرابعة عشرة أو أكثر يكرر القرآن على شيخه، ويتقن القراءة و الكتابة و يتعلم مبادئ الحساب، وقواعد الدين، ويحفظ بعض المتون، وكذلك يساعد شيخه على تعليم التلاميذ الأصغرمنه سنا.

ولاتمام الدراسة المتوسطة و الثانوية كان المتعلم يلتحق بالمسجد، أو المدرسة، أوالزاوية المعدَة لاستقبال الطلبة الغرباء، أوالفقراء؛ فكان هذا الأخير يدخل قاعة الدرس فيجد المدرسين وحولهم الطلاب في حلقات، أو أنصاف الحلقات ، و كلَ واحد منهم يتناول مسألة مختلفة أو كتابا معينا ، هذا لأنَه حرَ في وضع البرنامج الدراسي ،وفي تحديد أوقات التدريس؛ و ما يطبع الدروس في هذه المرحلة التعليمية، وكذلك مرحلة التعليم العالي هو الشرح، والإملاء؛ لذلك كان لكلَ مدرس مسمع يقرأ له النصَ، أوجزءا من الكتاب المدروس ، ويجتهد هو في شرح المسألة، والاستشهاد لها

[6] المرجع السابق، ص315.

من محفوظه ومعقوله، والشيخ الناجح في ذلك الوقت هو الذي يخوض في الجزئية الواحدة عدَة مرات ، ومن عدَة وجوه ويسهم في حركة التدوين بكتابة شروح للمسائل التي تناولها مع طلابه ، أو بوضع الحواشي والتعاليق الخاصة بها؛ و نشير هنا إلى أنَ هذا الأخير كان يلقي درسه دون مراعاة لأعمار تلاميذه، أوقدراتهم الذهنية أو مستوياتهم المعرفية، كما أنَ الدراسة لا ينال صاحبها شهادة علمية – كما هو الحال اليوم – **" لم يكن هناك تدرج محكم في التعليم يراعي مستوى الطلبة، و قواهم العقلية ؛ فقد يحضر في الدرس الصغيرمع الكبير، والذكيَ مع الغبيَ، والذي قضى فترة في التلقي مع الَذي جاء لتوَه. كما أنَ هذا النوع من التعليم لا ينتهي بشهادة أو نحوها، و أقصى ما يطمح إليه الطالب المجتهد والطموح هو حصوله على إجازة شفوية من أستاذه ...وهي تسريحه، ورضاه عنه."**[7]

و الجدير بالذكر أنَ أساس تعلم اللَغة العربية في المرحلة الثانوية آنذاك كان يقوم على حفظ بعض الكتب في النحو مثل "العوامل المائة " لعبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني الشافعي المتوفى عام (471 هـ) و "إظهار الأسرار في النحو" لزين الدين محمد بن بيرعلي بن إسكندر البركوي الحنفي الرومي (921 – 971 هـ) و"الكافية في علم النحو" لعثمان بن عمر بن أبي بكر جمال الدين بن الحاجب (570 – 646 هـ) ، وفي علم الصرف مثل : "المقصود في الصرف" لأبي حنيفة النعمان بن ثابت المتوفى عام (471 أو 474 هـ) و"الشافية في علم التصريف " لابن الحاجب أيضا وغيرهما، وكانت تقدم القاعدة النحوية أو الصرفية أولا، ثمَ تليها أمثلة عشوائية قصد توضيحها وتبيينها .

كما أنَ الحفظ والرواية يعتبران من أبرز ميزات الشيخ الماهر ، فالحافظ للمتون، وبعض الكتب كاملة ، وكذلك الحافظ لعدَة علوم مع أسانيدها هو المدرس الكفء أو العالم . **" وكانت ميزة الجمع بين عدة علوم أيضا من الميزات الهامة في الأستاذ الكفء ...**

[7] المرجع السابق ، نفسه ص348.

فإذا جمع المدرس إلى ذلك حذق الدرس بمفهومه ومنطوقه، فهو صاحب "المفهوم والمنطوق" وهي أيضا من التعابير الشائعة عند العلماء في هذا العهد ." [8]

وإلى جانب النحو والصرف ، كان الطلبة يتعلمون بعض العلوم اللغوية الأخرى مثل فقه اللغة و البلاغة و العروض ؛ ورغم أنَ جلَ الاهتمام كان منصبا على العلوم الدينية واللَغوية ، فإنَ بعض المعلمين عنوا بالعلوم المحضة كالحساب، و الفلك،و المنطق، والطب، والصيدلة .

و فيما يخصَ أجور المعلمين، فقد كانوا يتلقونها عن طريق الأوقاف، أو الأموال التي يدفعها أهالي التلاميذ شهريا ، وكذلك عن طريق العطايا والهدايا الَتي يحصلون عليها .

إذن فالجزائر لم تخل في عهد الأتراك من عدد لا يستهان به من العلماءالذين أفنوا حياتهم في خدمة علوم العربية و نشرها ، ومن بينهم عمر بن محمد بن كماد الأنصاري القسطنطيني الذي قيل عنه **"...أنَه كان يحسن اثني عشر علما ."**[9] ، وعبدالكريم الفوكون (1073هـ) مؤلف " البسط والتعريف "و هو شرح على أرجوزة المكودي في التصريف وله أيضا " شرح على شواهد الشريف للأجرمية " و شرح جمل المجردي و مخارج الحروف من الشاطبية " وعيسى الثعالبي(1080هـ)الَذي اهتمَ بعدة علوم من بينها النحو والصرف والبلاغة ، ويحي الشاوي (1096هـ)الذي ترك مؤلفات في شتى العلوم منها : "أصول النحو "، والدر النضيد في إعراب كلمة التوحيد "، و " حاشية على شرح المرادي للخلاصة في النحو " و" حاشية على شرح الشريف للأجرمية " ، و محمد أبو راس العسكري (1238هـ) الذي ألَف في علوم كثيرة... و كان أبناء العائلات في مختلف المدن مثل مدينة تلمسان. يتوارثون العلم عن آبائهم، ومن أشهر هذه العائلات: عائلة مجاوي، وعائلة شعيب . **" و هكذا كان العلماء الجزائريون في السنين الأخيرة من عهد الأتراك ، و أوائل الاستيلاء الفرنسي قائمين بواجبهم نحواللَغة العربية والأمة يخدمون العلوم في مساجد العواصم، وكذلك في المدارس الَتي بناها محبو العلم،**

[8] المرجع السابق ، نفسه ص346.

[9] نفسه ، ص346.

وأنصاره من الولاة وذوي البر، والإحسان؛ فكان بعاصمة الجزائر عدد ليس بالقليل من المدارس، مثل مدرسة سيدي أيوب بالقرب من الجامع الجديد،

و مدرسة حسن باشا في جوار جامع كتشاوة، و كانت بجنب كلَ مدرسة من تلك المدرستين زاوية يسكنها الطلبة ويأخذون فيها مؤونتهم الشهرية ؛ أمَا الزوايا الَتي كانت في آن واحد محلَ سكنى الطلبة، و محلَ تدريس فمنها زاوية القشقاش، حيث كانت تلقى فيها دروس في التوحيد، والفقه[10].

وبعد الاجتياح الاستعماري الفرنسي للأرضي الجزائرية سنة 1830م، عمل هذا الأخير على ضرب مقومات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وذلك بمحاربة اللغة العربية، ومحاولة القضاء عليها **" فمنذ السنوات الأولى من الاحتلال، في القرن التاسع عشروتوازيا مع ما قام به من نهب للثروات الوطنية، واستيلاء على الأراضي الخصبة الشاسعة، و توزيعها على الكولون الجدد وعلى المؤسسات الاستعمارية المختلفة، راح يوظف كلَ ما لديه من قوَة ظاهرة أو باطنة، للقضاء على مصادر الثقافة الوطنية ؛فهدم كثيرا من المساجد، وحوَل أعدادا كثيرة منها إلى كنائس أو ثكنات أومستوصفات،وحتى إلى ملاهي لأجناده وماخورات عمومية . و في نفس السياق وجَه ضربات قاسية للمثقفين الجزائريين فقتل من قتل ونفى من نفى، وزجَ في السجون بمن شاء؛وظلَ يطارد ويضطهد كلَ من بقي طليقا قصد منعه من القيام بواجبه نحوالمجتمع**[11] ." هذا كلَه رغم تقديم فرنسا نفسها أنَها صاحبة رسالة حضارية حيث **" جاء في التقرير الرسمي سنة1851 م : بعد دراسة مستفيضة دامت حوالي خمس سنوات من**

[10] إسماعيل العربي، الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي، عن وزارة الثقافة بمناسبة الجزائر عاصمة الثقافة العربية ،2007، ص 64.

[11] الثواتي بومهلة ، نمادج من التورة في النص الشعري ، دار المعرفة، الجزائر ، د.ط،د.ت ص11.

متخصصين فرنسيين أنَ انشغال الحكومة الفرنسية بالحرب في الجزئرمنعها من الاهتمام بقضية تعليم الجزائريين ." [12]

وفي الفترة مابين(1850 - 1880 م) قامت فرنسا بفتح بعض المدارس لاستقبال عدد محدود من أبناء جزائريين ، بينما كانت تؤسس مدارس في مختلف المدن والقرى لأبناء المعمرين ، وذلك لتعليم الأهالي اللَغة الفرنسية باعتبارها الأداة الأكثر فعالية في غسل العقول لإحكام السيطرة عليهم ، وإضعاف روح المقاومة لديهم ؛ إلاَ أنَ معظم الجزائريين نظروا إلى هذا النوع من التعليم نظرة احتقار، وفضَلوا أن يرتاد أبناؤهم الكتاتيب ، والزوايا خوفا من انصهار شخصياتهم العربية المسلمة .

وبعد تبني فرنسا سياسة الإدماج في بلادنا،أمرت بتطبيق قانون الثاني عشر من شهر جوان 1881 م المتعلق بمجانية التعليم ، والقانون الصادر في الثامن والعشرين من شهر مارس 1882 والقاضي بإجبارية التعليم الابتدائي في التراب الفرنسي ،إلاَ أنَ نسبة تمدرس أبناء الجزائريين ظلَت محدودة ." **وفي مجال التعليم الابتدائي مثلا، نجد أنَ الأطفال الفرنسيين الَذين هم في سنَ الدراسة كلَهم يقبلون على المدارس التي تطبق البرامج السارية المفعول في " الوطن الأم "، وبواسطة معلمين أكفَاء تعطى لهم كافة الوسائل الضرورية لأداء رسالتهم على أحسن وجه . أمَا الأطفال الجزائريون، فإنَ المصادر المتزمتة نفسها تذكر بأنَهم عندما يبلغون سنَ الدراسة، لا يجدون سوى مقعدا واحدا لكلَ خمسة ذكور، ومقعدا آخر لعدد يتراوح مابين ست عشرة و سبعين فتاة"[13]**

ولم تكتف السلطات الفرنسية من حرمان السواد الأعظم من أبناء الجزائريين من التعليم ،فإنَها شرعت في سنة 1878م تؤسس المدارس المسيحية ،التي انتشرت في العديد من مناطق الوطن

[12] أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي ، الجزء الثالث (1830 -1954)،دار البصائر ،2007، ص 281.

[13] التواتي بومهلة ،نماذج من الثورة في النص الشعري،ص12.

كالجنوب، و الغرب، و الشرق، وكان لها التأثير البالغ في منطقة القبائل؛ وظلت تحارب اللّغة العربية، فكانت هذه الأخيرة تدرس في الثانويات كلغة أجنبية مثل اللغة الإنجليزية والألمانية والإسبانية ،أما في المدارس فلقد فرضت لغتها الفرنسية. و النتيجة أنَ " **الجزائر التي كانت قبل الاحتلال، توفر لأبنائها كافة جميع الشروط اللّازمة للحصول على نصيبهم في العلم والمعرفة ، أصبح شعبها أميًا بنسبة حوالي ثمانين بالمائة سنة اندلا ع الثورة .**"[14] ويدخل في حساب هذا الإحصاء من يتقن مجرد القراءة، والكتابة باللغة العربية أو الفرنسية.

وأمام هذه السياسة الرامية إلى طمس مقومات الشخصية الجزائرية العربية المسلمة، ونشر الجهل والأمية، حتى يسهل على السلطات الاستعمارية بسط سلطانها ، وكسب الأجيال الصاعدة إلى جانبها تخدم مصالحها، و تثبيت و ترسخ وجودها ، وقف أبناء الوطن معبرين عن استيائهم من فرنسا، و رفضهم للإدماج؛ فلم يتمكن التعليم الذي وفّرته لهم المدارس الفرنسية ، ولا المساعدات التي تقدمت بها البعثات التبشيرية المسيحية ،ولا القرارات، و الإعلانات التي أصدرتها حكومتهم – ذرا للرماد على الأعين – من فرنسة الجزائريين؛ و مع مطلع القرن العشرين (1931م) برزت جمعية العلماء المسلمين بقيادة العلامة عبد الحميد بن باديس – رحمه الله – رافعة شعار " الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، و الجزائر وطننا. " و رغم ما واجهته هذه الأخيرة ، من إجراءات قمعية إلاَ أنَها نجحت في دعوتها الجزائريين إلى مقاطعة المدارس الفرنسية ، وتعلم

اللغة العربية، ففتحت المدارس الابتدائية الحرّة لتعليم البنين والبنات بمساعدة التبرعات المالية الّتي كانت تصلها من أبناء الجزائر المخلصين والغيورين على ثقافتهم الإسلامية العربية ، أمّا بالنسبة للتعليم الثانوي فلقد أرسلت الجمعية العشرات من الطلبة إلى الدول العربية المختلفة لإتمام دراستهم مثل جامع القرويين بالمغرب الأقصى، والأزهر بمصر، وخاصة إلى جامع الزيتونة بتونس ." **أما جامع الزيتونة في تونس، و القرويين في المغرب الأقصى، والأزهر في مصر فإنَ عدد الطلبة الجزائيين بها في تلك السنة – 1954 – وصل إلى 1270 رحلوا إليها**

[14] التواتي بومهلة ،نماذج من الثورة في النص الشعري،ص12.

من مختلف جهات الوطن. "[15] وإلى جانب ما بذلته جمعية العلماء المسلمين من دور فعال في التصدي للمخططات الاستعمارية الرامية إلى تجريد الشعب الجزائري من هويته الوطنية ، ظلت الزوايا والكتاتيب – رغم بساطة هياكلها– تحافظ على ثقافة الشعب الجزائري ومقوماته الشخصية، وذلك بتدريس القرآن الكريم، ومبادئ اللَغة العربية.

وغداة الاستقلال الجزائري من قبضة المستعمر الفرنسي، ورث قطاع التربية و التعليم منظومة دخيلة على واقعنا من حيث المبادئ والمضامين والغايات ؛ فقد كان هدفها فرنسة أبناء الوطن، وطمس هويتهم الشخصية ، لذلك وجب استبدالها بمنظومة أخرى تتجاوب وطموحات أفراد الشعب الجزائري العربي المسلم .

ويقسم الدكتور عبد القادر فوضيل المراحل الَتي مرت بها المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال إلى أربعة مراحل :

المرحلة الأولى : ويسميها مرحلة التبني والتوجيه لأنَ القرار الأوَل الَذي اتَخذته الدولة الفتيَة في هذا المجال هو تبني الأوضاع الموروثة، مع إحداث تغييرات تخلص المدرسة من غربتها عن مجتمعها، ومن أهمَ الإجراءات المتَخذة في هذا المجال :

- ترسيم تعليم الَلغة العربية و الدين الإسلامي في مناهج التعليم .
- توجيه العناية بدروس التاريخ ، وتصحيح مسار تدريس هذه المادة .
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم نتيجة الفراغ الَذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون .
- إبطال القوانين و الإجراءات المدرسية الَتي تتعارض مع السيادة الوطنية .

المرحلة الثانية: و يسميها مرحلة الإصلاح الجزئي ، و التصحيح الضروري :

إنَ الحفاظ على النظام المدرسي الفرنسيي الموروث، وتبني الإصلاح الجزئي بإدخال

[15] المرجع السابق، ص13

عناصر جديدة في صلب النظام التعليمي آنذاك، جعل المؤسسة التعليمية الواحدة بتنازعها نظامان؛ الأوَل وتميزه خصائص المدرسة الفرنسية، و آخر يرمز إلى خصائص المدرسة الوطنية ذلك رغم أنَ **" تصحيح الوضع اللَغوي في التعليم كان في طليعة الأهداف المرسومة في صلب السياسة التعليمية النظرية، ثمَ إنَه من أهمَ المطالب الَتي ظلَت تلحَ عليها الجماهير في مجال إعادة الاعتبار للَغة العربية. "** [16] وكانت النتيجة أن بقي الاتجاه غامضا ، والغاية غير واضحة لأنَ عمليات التصحيح والإصلاح تمَت بشكل تنقصه الدَقة، وحسن التخطيط والوضوح في الرؤية.

والجدير بالذكر أنَ التعليم في هذه الفترة انبنى على المقاربة بالمحتوى القائمة على الكمَ

المعرفي؛ الَذي تتميَز أهدافه بالعمومية، والتجريد الفلسفي.

وفي مجال تلقين النحو العربي كان التلميذ في المرحلة الابتدائية لا يتطرق إلى هذا النوع من الدروس إلاَ في السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، حيث يتمَ تدريبه على الاستعمال الصحيح للثروة اللَغوية البسيطة، الَتي يتعامل بها في حياته اليومية ، كاستعمال الأفعال، وأسماء الاستفهام ، وأسماء الإشارة ، والضمائر ... وذلك بالتركيز على نشاطي: المحادثة والتعبير **<< يعفى التلاميذ من دراسة القواعد ،بالصورة الاصطلاحية ، حتَى السنة الخامسة الابتدائية . ويكتفي في هذه المرحلة بتعويد التلميذ على الاستعمال الصحيح للثروة اللَغوية البسيطة الَتي يتعامل بها في حياته اليومية، وهو ما يسمَى – اللَغة الأساسية – كاستعمال أسماء الإشارة والاستفهام، والأسماء الموصولة و الضمائر والأفعال بلا تعرض لنوعها، وبغير تعريف اصطلاحي ...وذلك من خلال عروض شيَقة في تدريبات المحادثة و التعبير. وإنَه بقدر ما نستغلَ ميول الأطفال في تعليمهم، تثمر تلك المرحلة فيهم.>>**[17]

---

[16] عبد القادر فوضيل ، تقديم أ. عبد الحميد مهري ، المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات ، جسور للنشر و التوزيع ، الجزائر ، ط1 ، 2009 ،ص27

[17] المفتش العام عبد الرحمن شيبان ، قواعد اللَغةالعربية للسنة الرابعة متوسط ، المعهد الوطني التربوي ، الجزائر 1983- 1984 ، ص :ج .

أما خلال السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، فيتعلم التلميذ المبادئ الأولية من النحو العربي كالجملة بأنواعها ، دون التطرق إلى التفاصيل << **أما في السنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين، فيقتصر على دراسة القواعد الأولية مثل الجملة بنوعيها ، وأركان الجملة، دون تعرض للتفصيلات و المصطلحات** .>> [18]

وفيما يخص المرحلتين المتوسطة والثانوية فيتمكن التلاميذ << **من دراسة القواعد في ثوبها الاصطلاحي، في تدرج وتكامل، وفقا للبرامج المعدَة لهاتين المرحلتين، مع مراعاة مستوى التلاميذ ، ووضعية كلَ مدرسة** .>> [19]

وتدريس النحو في مرحلة التعليم المتوسط كان يعتمد فيه على الطريقة الآتية :

1- التمهيد للنص الَذي اعتمد للدرس، و تهيئة أذهان التلاميذ له.

2-إجراء مناقشة حول النص لإدراك معناه الإجمالي .

3- التقديم للدرس بما له علاقة مباشرة به، حتى لا يبدو النص منفصلا في نظر التلاميذ.

4-استخراج الأمثلة من النص مع التلاميذ، وتدوينها على السبورة بخط واضح، مرتبة بما تقتضيه عناصر الموضوع، مع الابتعاد عن الإطالة والتكرار.

5- مناقشة الأمثلة على مراحل، تتناسب مع ظروف الدَرس لاستخراج أحكامه .

6- يستخرج التلاميذ القاعدة العامة، ما أمكن لهم ذلك، وتدون على السَبورة كأنَ لم يكن هناك كتاب.

7- الرجوع إلى القاعدة بعد ذلك في الكتاب ، بإشراف الأستاذ لمزيد من الضبط و الإيضاح .

---

[18] المصدر السابق ، الصفحة نفسها

[19] عبد الرحمن شيبان ،قواعد اللَغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص: د .

8-العناية بالتدريبات بكلَ أنواعها .[20]

وكانت تبرمج لحصَة القواعد ساعة كلَ أسبوع ، كما كان لها كتابها الخاص بها ، غير أنَ النصوص المعتمدة خلال هذه الحصة لا علاقة لها بباقي الأنشطة الأخرى الَتي تدرس في الأسبوع نفسه كالقراءة ودراسة النص ... من حيث الموضوع و الأفكار،

كما أنَه في كثير من الأحيان لا يعتمد على النص في استخراج الأمثلة لمناقشتها ثمَ الوصول إلى القاعدة، بل يدون الأستاذ على السَبورة مجموعة من الجمل العشوائية،

- المقطوعة عن السياق الأدبي – وينطلق منها لشرح درسه، وهذا ما نلاحظه في كتب القواعد في هذه المرحلة، و في كثير من الدروس كدرس المفعول معه، و الحال، والعدد والممنوع من الصرف.[21]

المرحلة الثالثة : ويسميها الدكتور عبد القادر فوضيل: مرحلة التغيير الشامل، وبناء النظام التربوي الوطني،ويعتبرها نقلة نوعية عرفتها المدرسة الجزائرية ، حيث صدرت النصوص المؤسسة لها سنة 1976 م، وشرع في تعميم العمل بها سنة 1980م ومن أبرز توجيهات هذا النظام :

- إقرار نظام التعليم الأساسي، الَذي يعوض التعليم الابتدائي، والمتوسط، ويدوم تسع سنوات، كما يسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.
- جعل اللَغة العربية لغة تعليم جميع المواد ، وفي جميع المراحل التعليمية .

و كانت الغاية من ذلك أن يضع الإصلاح حدا للنظام الموروث ، ويعوضه بنظام وطنيَ يتماشى في بنياته ومناهجه ، واتَجاهاته مع سياسة البلاد، ومطالب المجتمع، ومتطلبات

[20] المرجع السابق، نفسه، ص: د، هـ.

[21] نفسه ، انظر ص : 63، 81، 119

الحياة العصرية ؛ والملاحظ أنَ العملية التربوية في هذه المرحلة انتقلت من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف؛ فبعدما كانت الأهداف تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفيَ، صارت تتميز بالخصوصية والدَقة ؛ فقد توصَل الباحثون بعد دراسات مستفيضة في مجال علم التربية إلى تخصيص الأهداف و أجرأتها، حيث تأكَد أنَ الهدف التربوي الجيَد الصياغة لا بدَ له من ثلاثة شروط وهي : تحديد السلوك المرغوب ، تحديد الشروط الَتي يتحقق بها الهدف، تحديد المعاير و مستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغيير الَذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما والأهداف التربوية تمرَ عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، و من المجرد إلى المحسوس، ومن العمليات العقلية إلى الفعل السلوكي الَذي يتجلى لدى المتعلم، وذلك بمراعاة ما يلي :

- أ) – **الغايات** : إنَها تمثل المجال الَذي تجري فيه العملية التربوية ، أو الفعل التعليمي بمراعاة طبيعة الفرد و المجتمع الَذي ترغب في تحقيقه السلطة السياسية القائمة ، وذلك على ضوء المقومات الفلسفية ، و الدينية ،و الأخلاقية لمجتمع ما ؛ ولهذا فالغايات تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف الأنظمة السياسية ، و التربوية السائدة وتعتبر أمرية 16 أفريل 1976 م المرجع الَذي يرسم الأبعاد المعبرة عن خصائص المواطن الجزائري العربي المسلم الغيور على وطنه، وعلى مقومات شخصيته

- ب) – **المرامي و المقاصد** : و هي أكثر وضوحا من الغايات ، وأقلَ تجريدا

وأقصر أمدا منها، كما أنَها أكثر تعرضا للاصلاح، والتغيير كونها ترتبط بالقرارات والمناشير السياسية ،و التربوية؛ و هي تعتبر الوسيلة الَتي تتحقق بها الغايات .

ج) – الأهداف العامة : وهي تعني صياغة و تعيين المعطيات العامة للتعلم، و الَتي يمكن توقعها من تعليم محور تعليمي مثلا، أو مقرر دراسي ، كما أنَها تمثل قائمة من المعطيات للعمل بها ، وليس قائمة من السلوكات التي يحققها المتعلم؛ إذن فهي تتجلَى في القدرات، و المهارات ، والتغيرات الَتي يراد إحداثها لدى المتعلم خلال فترة زمنية محددة ، أوفصل دراسيَ معين، أو سنة دراسية كاملة .

د) – الأهداف الخاصة : و تتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف الإجرائية الَتي تتحقق وفق شروط ومعايير معيَنة ،إنَها تمثل المجال لتنفيذ الأهداف العامة ، و لكن على المدى القصير والعاجل ، ويكون ذلك خلال حصَة تعليمية معينة .

وتدريس اللَغة العربية خلال هذه الفترة – التعليم الأساسي – اتَخذ بعدا جديدا وهو ا تباع أسلوب المحاور، أو الملفات وعددها اثنا عشر خلال السنة الدراسية، و في جميع المستويات أي: السابعة، والثامنة، و التاسعة أساسي؛ ويدوم المحور الواحد أسبوعين كاملين ، ويُقصد به مجموعة من الأنشطة التعليمية المختلفة ،كالقراءة، و التعبير الشفهيَ، والتعبير الكتابي، والقواعد النحوية والصرفية،و المطالعة الموجهة، والأعمال الموجهة ، وهذه الأخيرة تدور حول موضوع واحد، وهو الَذي يُعنون به الملف كمحور طلب العلم، ومحور الوطن، و التضحية و محور الحياة العائلية، ومحور الشبيبة و الرياضة، ومحور العمل وعالم الشغل ... ؛ والجدير بالذكر أنَ نشاط القراءة في السابعة أساسي مثلا ثلاثة أنواع :

أ) – قراءة مفسَرة : ويُستهلَ بها الأسبوع الأوَل والثاني من الملف الدراسي **<< ويُركز خلال هاتين الحصَتين على استهداف مهارات تربوية أربع: القراءة الصامتة الواعية، القراءة الجهرية الجيَدة وفق عدد من فنيات القراءة الهادفة، ترتيب الأفكار و تصنيفهاوتصميمها عن طريق التركيب الذهني (المفهوم العام إثر القراءة الصامتة) ثمَ التحليل الَذي تتخلله القراءات الجهرية (تحديد الأفكار الجزئية) ثمَ التركيب من جديد لاستنتاج الفكرة**

الرئيسية، واكتساب قدر معقول من الألفاظ و التعابير في كلَ مناسبة قصد إثراء لغة التلميذ، وتحسين مستوى التعبير. >>[22]

ب) – نصوص مختارة : وتكون مرة في كلَ أسبوع حيث **<< يمارس التلاميذ شبه دراسة أدبية لنصوص منتقاة من آيات الذكرالحكيم، ومن الأحاديث الشريفة،والقصائد الشعرية و المقطوعات النثرية الممتازة؛ الَتي هي في متناول التلاميذ.**

وبالإضافة إلى هذا الغرض الأوَل المتَصل بالمدرسة اللَغوية و الأدبية للنصَ المختار ، يطالب التلاميذ في نهاية كلَ حصَة باستظهار النصَ المختار مهما كان نوعه الأدبيَ وذلك للحصَة التالية المماثلة لها أي بعد أسبوعين حيث تستهلَ هذه الحصص في كلَ مرة بمراقبة الحفظ .>> [23]

ج) – مطالعة موجهة : ويطالع التلميذ خلالها مقتطفات من ثلاثية الكاتب الجزائري (محمد ديب): الحريق – النول – و الدار الكبيرة .و الهدف من هذه الحصَة **<< تعويد الطفل على المطالعة الذَاتية و توجيهه نحو إنشاء مكتبة منزلية شخصية تنتقى لها أهمَ المؤلفات و الروايات و القصص و المسرحيات الَتي ستشكل بالنسبة لمستقبل الطفل النواة الأولى لوسائل التثقيف الذاتي، و يكتسب الأطفال بفضل هذه الحصَة ميلا كبيرا نحو المطالعة ، وذوقا أدبيا سليما عن طريق المطالعة المتابعة.>>**

و نشيرهنا إلى أنَ معظم الحصص كالقواعد النحوية و الصرفية،والتعبير...تستثمرنشاط القراءة **<< فالقراءة المفسرة الأولى – بالإضافة إلى نشاط القراءة – نتناولها من حيث الفهم**

---

[22] موهوب حروش مفتش التربية و التكوين، القراءة و اللَغة العربية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2000- 2001 م ، التقديم ص 2 . 2) – موهوب حروش مفتش التربية و التكوين، القراءة و اللَغة العربية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2000- 2001 م ، التقديم، ص2

[23] المصدر السابق ،ص 2.

والتعبير الشفهي عن طريق التحليل والتركيب ، ومن حيث المفردات ، والتعابير اللَغوية و التطبيقات النحوية ، والتعبير الكتابي . والنص المختار – فضلا عن فرصة الفهم والتعبير الَتي يتيحها نتناوله من حيث النقد و التذوق الأدبيين ودراسة بعض أساليب الإنشاء والتعرف على عدد من المعلومات الأدبية الأوليَة . والقراءة المفسَرة الثانية فضلا عن الأهداف المتوخاة في حصَة القراءة الأولى نتناولها أيضا من حيث التطبيقات الصرفية ودراسة عدد من البنيات اللَغوية ، والقواعد الإملائية ... جلَ هذه النشاطات تنجز وتراقب نتائجها في الحصة الأسبوعية الأخيرة المخصصة في البرنامج للأعمال الموجهة .>>[24]

وذلك حسب الجدول الآتي:

الأسبوع	الحصَة الأولى	الحصَة الثانية	الحصَة الثالثة	الحصَة الرابعة	الحصَة الخامسة	الحصَة السادسة
الأوَل	قراءة مفسَرة	تراكيب نحوية	نص مختار	تعبير شفهي	تعبير كتابي	أعمال موجهة
الثاني	قراءة مفسَرة	صرف،أوإملاء	صيغ وأساليب لغوية	مطالعة موجهة	تصحيح التعبير الكتابي	أعمال موجهة([25])

والملاحظ أنَ تدريس كل نشاط تعليمي خلال المحور كان يتمَ بشكل مستقل، أو منفصل عن بقية الأنشطة الأخرى ،وإن كانت مرتبطة بنصوص القراءة ؛ فلا يجوز مثلا دراسة ظاهرة إملائية في حصَة القراءة المفسَرة، أو التعرض للجانب الفني للنصَ في نفس الحصَة .

أماَ نشاط القواعد فله كتابه الخاص به ؛ ورغم أنَ هذا الأخير يتناول دروسا في أهمَ عناصر النحو العربي ، والصرف اللَغويَ الضرورية لتمكين التلميذ في هذه المرحلة من ممارسة القراءة الواضحة

[24] المصدر السابق، نفسه ، ص3.

[25] جد ول يمثل تسلسل حصص المحور التعليمي الواحد لسنة السابعة أساسي .

،والتعبير السليم ،وكذا تجنب الوقوع في أخطاء الكتابة ،كما أنَه يتميَز بثرائه من حيث كثرة التمارين المقترحة للدرس الواحد ،وتنوعها ؛ إلاَ أنَ نصوصه الأدبية – والتي تعتبر المنطلق لاستخراج الأمثلة الَتي يبنى عليها الدَرس – في مجملها لاتخضع للمحاور المدروسة .

كما أننا نستنتج من خلال الطريقة التي أصبحت تتبع في حصَة القواعد أن الاهتمام بدور التلميذ كعنصر فعَال في العملية التعليمية قد ازداد وأضحى أكثر وضوحا، يقول مفتش التربية والتكوين – وهو في صدد تقديم كتاب القواعد للتلاميذ – : << **وهم إذ يستعينون بهذا الكتاب في دروسهم يتتبعون المراحل، والطرق الآتية :**

– 1) – القيام بالأعمال التحضيرية خارج القسم ، تتمثل في قراءة النصَ و ملاحظته وتفهمه جيَدا، والإجابة كتابة في كرَاس القواعد عن الأسئلة الواردة من أجل ذلك...

– 2) – المشاركة الإيجابية في البحث عن المعارف الجديدة المقررة في الدرس ؛ وذلك بفضل الأسئلة الموجهة إليهم ، والعودة إلى ما ورد في النصَ المعتمد قصد استكشاف

1) – جدول يمثل تسلسل حصص المحور التعليمي الواحد في السنة السابعة أساسي.

الأحكام اللَغوية ، واستنتاج القواعد ثمَ استخلاص أهمَ ما توصل إليه الجميع بمساعدة الأستاذ ، من النتائج النهائية لدرس القواعد .

- 3) – الاستعداد الدائم لتوظيف المكتسبات الجديدة سواء بالإجابة السريعة عن أسئلة التثبيت الجزئية إثر كلَ مرحلة من مراحل الدرس ، أو بالمساهمة النشيطة في تحليل التمارين المقترحة من أجل تثبيت هذه المعارف الجديدة .>> [26]

[26] موهوب حروش ، مفتش التربية والتكوين ، قواعد اللَغة العربية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، المعهد التربوي الوطني ، الجزائر ،1988 – 1989)، التقديم ص 2 .

المرحلة الرابعة : وهي مرحلة إصلاح المنظومة التربوية : ويرى الدكتور فوضيل أنَ كلمة إصلاح لا تعبر عن هذه الفترة الزمنية تعبيرا حقيقيَا لأنَ اللَجنة الَتي تمَ تنصيبها في تاريخ 13 ماي 2000 م كان ينتظر منها أن تؤدي مهمتين أساسيتين وهما :

- أوَلا : أن تقوم بتشخيص شامل لأوضاع المدرسة والجامعة، وذلك من خلال دراسة موضوعية ،و مركَزة لمظاهر النقص،والاختلال الَتي جعلت البعض يحكم عليها بالفشل.
- ثانيا : أن تقدم هذه اللَجنة اقتراحا أو تصورا جديدا للسياسة التعليمية المستقبلية ، والفلسفة الَتي توجهها ؛ و ذلك من خلال إعادة النظر في مكونات النظام المدرسي و النظام الجامعي ، ثمَ إعادة صياغة عناصر المنظومة التربوية من منظور وطنيَ، ووفق المعطيات السياسية، والاقتصادية الجديدة، وعلى أساس المستجدات العلمية، والحضارية الَتي يعيشها العا لم المتطور، ولم تمنح لهذه الأخيرة سوى مهلة تسعة أشهر. " ...**كلمة إصلاح في هذا المجال ليست الكلمة الملائمة و الدالة... إنَ الواقع الَذي تتجه إليه اللَجنة تجسده جملة من الإيجابيات لا يمكن إنكارها... لذا ينبغي أن يتَجه المسعى إلى معالجة الجوانب السلبية الَتي مسَها الضعف و زيادة الاهتمام بالجوانب الإيجابية والعمل على ترقيتها وتطويرها.**"[27]
- غير أنَ ذلك لم يحدث، فلقد أصدرت اللَجنة تقريرا تتبنى فيه مجموعة من الخيارات تتجاهل من خلالها دور لغة البلاد – اللَغة العربية – في النهوض بالمستوى التعليمي في الوطن الجزائري ، ومن أبرز هذه الخيارات :

أ) – إلغاء العمل بنظام التعليم الأساسي، و الدعوة إلى الرجوع إلى البنية التعليمية الموروثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

[27] عبد القادر فوضيل ، تقديم أ. عبد الحميد مهري، المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات،ص 348.

ب) – فرنسة الرموز والمصطلحات المستخدمة في تدريس المواد العلمية كالرياضيات، والفيزياء.

يقول الدكتور فوضيل : **" اللَغة لا ترقى ولا تتطور إلا أذا مكّناها من ممارسة وظائفها في الحياة شأنها شأن أيَ لغة في العالم ، وأهمَ وظيفة لها في حياتنا هي ترجمة الفكرونقل المعارف العلمية ، وتلقينها للناشئة ، فكيف نريد من اللَغة العربية أن تتطور وتسترجع مكانتها بين اللَغات ، من غير أن نخرجها من الزاوية الضيَقة الَتي وضعت فيها؟... فالإصلاح الَذي لا يجعل النهوض باللَغة الوطنية أحد منطقاته ، وأهمَ محاوره ليس إصلاحا حقيقيا ، و مشاريع الإصلاح الَتي تتجاهل لغة البلاد الَتي يجب أن تكون لها الريادة في كلَ نشاط تمارس فيه اللَغة ،مشاريع فاشلة لا تحقق للبلاد ما تنتظره ."**[28]

وفي ظلَ الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي أصبح يفرض نفسه بقوَة في جميع أنحاء العالم وأمام ما تعيشه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات كالتراجع في المستوى النوعي للتعليم والتسرب، والرسوب المدرسيين، وضعف المناهج، ومستوى كفاية بعض المعلمين: أي عدم تمكنهم من المادة العلمية، والمهارات التدريسية اللَازمة .[29] كان محتوما على الجزائر أن تسارع إلى تغيير أساليب التدريس ، والتكوين ، والمناهج الدراسية ، لتساير روح العصر متبنية مشروع المقاربة بالكفاءات الذي يكون فيه المتعلم هو محور العملية التربوية – و هو تجربة كندية حققت من خلالها كندا نجاحات كبيرة خاصة في تكوين المعلمين و المتعلمين ، ومختلف القائمين على التعليم ، وذلك ابتداء من الموسم الدراسي (2003 – 2004) **<< وتجدر الإشارة إلى أنَ مقاربة التدريس بالكفاءات تسمَى في الأدبيات التربوية بالجيل الثالث**

لبيداغوجيا الأهداف،لأنَها تعتبر امتدادا له وتطويرا لتصوراتها لتعليمية،والاستراتيجة ؛ فهي لا تخرج عن السَياق العام الَذي انتظمت فيه بيداغوجيا

[28] عبد القادر فوضيل ، تقديم أ. عبد الحميد مهري، المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات،ص 349.

[29] انظر خديجة بن فليس، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية ، يناير 2014 ، ص56.

الأهداف،من حيث عقلنة العملية التعليمية التعلمية وتحديثها، وترشيد تقنياتها وأدوات تنفيذها>> [30]

فلقد كان الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكمَ المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التعليمية ، ثمَ إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات . **<< و المقاربة بالكفاءات تمثل الجيل الثالث من الأهداف و تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة و عدم تحزئتها وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات، وتجنيد التعليمات لتنمية القدرات والمهارات. >>**[31]

كما أنَ تدريس اللَغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يعتمد على الوحدات التعليمية الَتي تدوم أسبوعا واحدا فقط ، و يبلغ عددها أربعا وعشرين وحدة في كلَ المستويات الأربع ، أما عدد الساعات المخصصة لذلك فهي ستَ ساعات للسنتين الأولى والثانية ،وخمس ساعات للسنتين الثالثة و الرابعة ؛ وتشكل حصَة الظاهرة اللَغوية والَتي تتضمن النحو أو الصرف في جميع مستويات التعليم المتوسط، النشاط الثاني بعد القراءة .

وبعد أن كانت دروس القواعد في المرحلتين السابقتين في كتاب مستقل ،أضحت مدمجة في كتاب اللَغة العربية الَذي يعتمد **<< المقاربة النصية في تناول المادة اللَغوية نحوا وصرفا، وتركيبا، ويشتمل على أربع وعشرين وحدة تعليمية ، تتضمن كلَ وحدة مجموع النشاطات التعليمية المبرمجة ، و هي نشاط القراءة ، ونشاط المطالعة الموجهة ، وتتمحور حولهما نشاطات أخرى داعمة ، يتبع كل نوع منها نمطا من نصوص القراءة ، حيث يتبع نشاط الرسم الإملائي النص التواصلي ، ويتبع نشاط البحث في ظاهرة لغوية نصَ القراء ة المشروحة ،**

---

[30] خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة : ع- بن ،ط 1 ، 2005.

[31] أحمد الزبير – مفتش التربية والتعليم – سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، يتضمن دروسا نموذجية ، مادة اللَغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، د.ط ، د. ت ، ص2.

أماَ النصَ الأدبي فيكون مشفوعا بالكشف عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبية، وتختم الوحدة التعليمية بنصَ القراءة الموجهة الَذي يكون منطلقا لنشاط التعبير الشفويَ فالتعبير الكتابيَ.>>[32]إذن فاعتماد المقاربة النصية في إطار التدريس بالكفاءات يسمح بتقديم المادة اللَغوية على أنَها كلَ لا يفصل بين فروعها فاصل.

وبالنسبة لتسلسل نشاطات الوحدة التعليمية في مادة اللَغة العربية للسنة الأولى متوسط فهو كالآتي :

الحصَة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
قراءة مشروحة + إملاء	ظاهرة لغوية (نحو أو صرف)	نصَ أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	أعمال موجهة

ونشيرهنا إلى أنَ حصَة الأعمال الموجهة لها ساعة ثابتة في الجدول الزمني للتلاميذ، كما أنه خلالها يفوَج القسم إلى فوجين؛ وهي **<< حصَة مستحدثة، تخصص لأعمال مكملة للدروس. لكنَها لا تكون حصَة للتطبيقات وحلَ التمارين، بل يتناول فيها الأستاذ مع فوج من التلاميذ (2/1 للقسم) أعمالا لا يمكن أن يقوم بها أثناء الدرس، كالبحث في القاموس،إنجاز مخطط بحث أوعرض كيفية العمل ضمن فوج من الأقران...>>**[33]

[32]الشريف مريبعي ،(المنسق والمشرف) ،كتاب اللَغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، الطبعة الأولى ، (2007 – 2008) ، التقديم ص3.

[33]مديرية التعليم الأساسي ،مناهج التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،جوان 2013 ، ص19.

ويركز في الحصَة الأولى على استكمال آليات القراءة الصحيحة ، وفي الثانية على المعارف النحوية واللَغوية، وفي الثالثة على استثارة الحسَ الجماليَ لدى المتعلم ، ونشير في هذا المقام إلى أنَ معظم النصوص المخصصة لهذا النشاط هي قصائد شعرية لا تتعدى التسعة أبيات ، أمَا الحصَة الرابعة، فيكلف المتعلم بإعداد النصَ في البيت وفق تعليمات معيَنة ، ثمَ يتَخذ أثناء الحصَة كسند يدور حوله النقاش الفكري والعلمي أو الأدبي؛ لذلك يسمى هذا النشاط أيضا "التعبير الشفهي" ، كما يستغلَ نصه في حصَة التعبير الكتابي للتعرف على صيغ وأساليب مختلفة ؛ مثل الدروس المقررة الآتية (مايفيد التوكيد، مايفيد التعليل ،مايفيد الطلب ومايفيد التمني ...) بالإضافة إلى بعض الأنواع الأدبية كالقصة والرسالة والخطبة.

وتتمثل أهمية المقاربة النصية التي تعتمد في تدريس هذه النشاطات **<< في تسخير قواعد اللَغة لخدمة المعنى ،و خدمة التَعبير بفرعيه الشفوي والكتابي . وتقتضي هذه المقاربة تذليل الصعوبات الإعرابية والصرفية وغيرها في حينها إذا كان هذا التذليل يسهم في تقريب المعنى،وتيسير الفهم.>>** [34]

وأخيرا فإنَ المستعمر الفرنسي مهما أشاع من أكاذيب يبرر بها احتلاله لأراضينا ، فإنَ التاريخ يشهد بازدهار العلم وانتعاش التعليم في ربوع وطننا الحبيب قبل وفي بداية الحقبة الاستعمارية خاصة فيما يخصّ علوم اللّغة العربية؛ لما لها من صلة بالقرآن الكريم ؛ حيث انتشرت الكتاتيب والمدارس ، ونشطت الزوايا في كل مكان في الجزائر؛ فلقد كان أبناء الوطن حريصين على إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب الَتي كان يطلق عليها " المسيد " تصغيرا لكلمة " مسجد "؛ حيث كان حفظ القرآن هو عمدة التعليم الابتدائي، ودراسة العلوم الدينية و اللّغوية – الَتي كان على رأسها النحو والصرف – هي عمدة التعليم الثانوي، والعالي، وكان التعليم يعتمد في مجمله على الإملاء

[34] بدر الدين بن تريدي ، و ر. عبد السلام ،كتاب اللغة العربية (استكشاف) للسنة الأولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، الطبعة الأولى (2003 – 2004)، ص4

والشرح والحفظ؛ و أساس تعلم اللّغة العربية في المرحلة الثانوية هو حفظ بعض الكتب " كالكافية" في علم النحو ، و "الشافية "في علم التصريف ، وكان للمدرس الحريّة المطلقة في اختيار المقرر الدراسي، وتحديد أوقات العمل، كما أنَ الدرس لا يُراعى فيه سنّ المتعلم ولا حاجاته أو مستواه الفكري .

وبعد الاحتلال الفرنسي شهد وطننا تأخرا علميا، وتفاقما للجهل والتخلف، وكلّ ذلك كان وليد السياسة الاستعمارية العنصرية، الرامية إلى ترقية العنصر الفرنسي، وإذلال وتركيع العنصر الجزائري؛ و جعله تابعا له، وخادما يطيع أوامره ويُلبّي مصالحه، وذلك عن طريق محاولة مسخ الشخصية العربية الإسلامية، بغلق المدارس، ونشر اللّغة الفرنسية، وإصدار قانون الإدماج وتشييد المدارس المسيحية؛ إلاّ أنَ كل هذه المحاولات باءت بالفشل أمام فطنة وإصرار أبناء الجزائر المخلصين لعقيدتهم ولغتهم.

وغداة الاستقلال ورثت المنظومة التربوية الوطنية نظاما تعليميا دخيلا؛ لا يحقق حاجات الفرد الجزائري العربي المسلم، ولا يستجيب لطموحاته ؛ فكان لزاما عليها أن تنتهج الإصلاح سبيلا لترد للّغة العربية – الّتي همشتها السياسة الاستعمارية، وعملت على محاربتها – اعتبارها ومكانتها ، ويُمكن تلخيص المراحل الّتي مرت بها عملية الإصلاح عموما إلى ثلاث فترات بارزة هي:

الفترة الأولى : وتمتد من سنة (1962 – إلى غاية سنة 1976) ،واهتمت الجزائر خلالها بتكييف مضامين التعليم الموروثة، وتعميمه وتوسيع منشآته ليشمل المناطق النائية وتبني سياسة التعريب التدريجي ، وجزأرة نظام التعليم ، ومناهجه وإطاراته، وكانت النتيجة أن ارتفع مستوى المتمدرسين من 20 إلى 70 بالمائة .

أمَا مجموع الأنشطة التي تمارس في اللغة العربية فقد كانت في مجملها منفصلة عن بعضها البعض؛ كما أنَ دروس النحو العربي كان يعتمد في تدريسها – في غالب الأحيان – على أمثلة

مقطوعة عن السَياق الأدبي ، وعموما فقد كان التعليم في هذه المرحلة ينتهج أسلوب المقاربة بالمحتوى القائم على الكم المعرفي، والذي يسعى إلى تخزين وحشو الأذهان بأنواع العلوم المختلفة .

الفترة الثانية (وتمتد من سنة 1976 – إلى 2002) : حيث ادخلت اصلاحات تتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية ، وطبق نظام "المدرسة الأساسة" ابتداء من سنة (1980 -1981) و هو يؤمن التعليم للفرد الجزائري لمدَة تسع سنوات؛ أمَا عن تعليم اللَغة العربية فقد عرف سبيلا جديدا وهو التدريس اعتمادا على المحاور التعليمية؛ ورغم أنَ دروس النحو ظلّت مستقلة في كتاب خاص بها، إلاّ أنّ دور التلميذ في العملية التعليمية أصبح ذا فاعلية، وذلك لأنَ التوجه التربوي انتقل من المقاربة بالمحتوى، إلى المقاربة القائمة على أجرأة الأهداف .

الفترة الثالثة: و في سنة (2003 – 2004) تمَ تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، والسنة الأولى من التعليم المتوسط، وذلك في إطار الإصلاح التربوي التدريجي، و اعتمدت المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات في مختلف الأطوار التعليمية، وأصبح يُنظر إلى التلميذ على أنَه المحور الّذي تدور حوله العملية التعليمية، و يجب إشراكه فيها، وليس ذلك العنصر السلبي الذي يتلقى المعلومات ويخزنها، وأما اللّغة العربية فأصبحت تدرس في إطار الوحدة التعليمية وتكون القواعد- من نحو وصرف – هي النشاط الثاني في هذه الأخيرة؛ والآن وبعد مضيّ أزيد من عشرية كاملة علي تطبيق هذه الإصلاحات حقّ لنا أن نتساءل: هل نجح تطبيق المقاربة بالكفاءات – في المرحلة الإعدادية – من تيسير النحو لتلاميذ السنة الأولى متوسط ؟ وهل تكفي وحدها لعصم اللّسان ،والقلم عن الوقوع في الأخطاء ؟

الفصل الأول:
مفهوم النحو العربي والحاجة إلى تيسيره

- **المبحث الأول**: مفهوم النحو العربي
- **المبحث الثاني**: نشأة النحو العربي ومراحل تطوره
- **المبحث الثالث**: أصالة النحو العربي وأصوله
- **المبحث الرابع**: الخلاف بين مدرستي البصْرة والكوفة (أسبابه و مواضعه)
- **المبحث الخامس**: الحاجة إلى تيسير النحو عند القدماء والمحدثين
- **الخلاصة**

المبحث الأول: مفهوم النحو العربي.

المطلب الأول: المفهوم اللّغوي و الاصطلاحي.

أ-النحو لغة: "إعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق...نحاه ينحوه، وينحاه نحوا وانتحاه...وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا."[35]

إذن فللنحو معان كثيرة قد يكون أهمها : **"القصد و الجهة كنحوت نحو المسجد، والمقدار ،كعندي نحو ألف دينار، والمثل و الشبه، كسعد نحو سعيد أي مثله أو شبهه"**[36].

- النحو اصطلاحا:

أمّا مفهوم النحو في الاصطلاح، فقد يكون التعريف الذي أورده أبو الفتح بن جنّي في كتابه "الخصائص" من أقدم التعريفات إذ يقول " **النّحو هو انتِحَاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب و التركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نَحْوًا كقولك قصدت قصدا ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"**[37].و يكون النحو بذلك علماً يمكّن المرء من اتّباع وانتهاج طريق ومقصد العرب الفصحاء في الكلام؛ فهو إذن الدرع الواقي الذي يحصّن لسان المتحدث من الوقوع في شرّ اللّحن، سواء كان هذا الأخير عربيا ،أو أعجميا

---

[35] ابن منظور الأنصاري الافريقي المصري ،لسان العرب ،ج تحقيق عامر أحمد حيدر، الجزء الثامن، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان ، ط. 1،2005 م،ص734.

[36]السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية ،دار ابن الجوزي ،القاهرة ،ط1 ، 2010 ،ص09.

[37]أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، عالم الكتب للنشر، بيروت ص 34.

ولهذا أطلق القدماء على النحو اسم "العربية" **''وكان أبو الأسود أوّل من أسس العربية ونهج سبلها".**[38]

و معناها في هذا السيّاق: **"علم العربية الذي يُعرف به وجهة كلام العرب وما يقصدون إليه "**[39].وهذا المعنى يتطابق تماما مع المعنى اللّغوي لكلمة – نحو – أي : القصد؛ إذ بفضله تضبط معاني الكلمات، ويُعرف مقصودها، يقول محسن عطيّة: **" النحو ميزان اللّغة والقاموس الذي يحكمها وموقعه من اللّغة موقع القلب من الجسم به يتضح الكلام ويُزال اللّبس . "**[40]

وربّما لهذا السبب لم تهتم المؤلفات القديمة في النحو العربي بتعريفه **" لم تكن تعنى بوضع حدّ للنحو ...وكأن النحاة كانوا يرون معنى النحو من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى تعريف"**[41].

أما المتأخرون من اللّغويين فقد ميّزوا بين النحو وعلم العربية؛ ذلك لأنّ علوم العربية لا تقتصر على النحو وحده بل نجدها متعددة كالبلاغة، والعروض، والمعاجم، وغير ذلك... يقول الدكتور علي أبو المكارم:**"ليس المراد بالنحو إذا ما يرادف علم العربية كما ذهب إلى ذلك بعض النحاة العرب، لا لأن هؤلاء النحاة قد حددوا بأنفسهم (علوم العربية)بحيث يكون النحو جزءا منها وليس (مرادفا) لها فحسب، بل لأن الحقيقة الموضوعية في مجال (البحث) و (التعليم) معا أن النحو علم يدرس مستوى واحدا من مستويات العربية ..."**[42] ويُقصد

---

[38]ابو سعيد الحسن السكري (ت 290 ه) ديوان ابي الاسود الدؤلي، تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين ، منشورات دار مكتبة الهلال ، بيروت- لبنان ، ط2 (1418 ه-1998 م) ، ص 18 .

[39]احمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي (1404 ه- 1984 م) ص 17.

[40]محسن علي عطية، اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 (1427ه-2007م) ص 183.

[41]عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية ، دار القلم ، الكويت ، ط1 ، ص 04.

[42]الدكتور علي ابو المكارم ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل) ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ،2007 ، ص 14 ، 15 .

بالمستويات المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي أي النحوي ؛و " أبو المكارم " بهذا التعريف يفصل بينها جميعا؛ ويجعل النحو مقتصرا على الجانب التركيبي – وسيرد تفصيل لهذه المسألة عند التمييز بين المصطلحين – النحو والقواعد – إلاّ أن العرب قديما لم تعرف المستويات **" وأوّل ما نصطدم به في مواجهة تلك النصوص ما يُطلق عليه هؤلاء اسم ‹ المستويات › في دراسة اللّغة، والعرب لا تعرف المستويات بل تعرف الموضوعات أو المطالب أو المقاصد أو جوانب الموضوع.**[43]، فالمستويات مصطلح مستحدث في الدراسات اللّغوية العربية، وتمّ ذلك بعد احتكاك اللّسانيين العرب بالغرب، وتأثرهم بالمناهج الحديثة التي تتناول دراسة اللّغة، و الّتي من أبرزها المنهج الوصفي.

كما أنّنا نجد من الباحثين في مجال اللّغة من نظر إلى النحو على أنّه فن مختص بالإعراب، يقول أحمد عبد الستار الجواري في هذا المجال **" أمّا المتأخرون فقد ألزموه فرعا من فروع هذا المعنى وصرفوه إليه، وجعلوه فنا مختصا بالإعراب و البناء. "**[44] فهل النحو هو نفسه الإعراب؟

إنّنا نجد في بعض الكتب القديمة اختلافا بين محتوى مواضيعها، ومدلول عناوينها؛ فمثلا عنوان كتاب ابن هشام (إعراب القرآن) للزجاج يجعلنا نتصور أنه ينطوي على إعراب للآيات القرآنية الّتي تتضمن إشكالا في إعرابها، إلاّ أنّنا نفاجأ بأنّه إلى جانب الإعراب هناك أبواب كثيرة تشمل مسائل تتعلق بالقراءات، والفقه ونظام الجمل من حيث تقديمها وتأخيرها، وكذلك عنوان كتاب ابن هشام (مغني لبيب عن كتب الأعاريب) يُوحي إلى القارئ بدراسة وافية و مفصلة للأعاريب، ونشأتها، وسبب تعددها، غير أنّنا نفاجأ بعد الاطّلاع عليه أنّه يدرس بعض الأسماء

---

[43] الدكتور جميل علوش ، الإعراب و البناء ،دراسة في نظرية النحو العربي ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط1 ،(1417 هـ-1997 م)

،مقدمة الكاتب ص 07 .

44 أحمد عبدالستار الجواري ، نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ،1984 ،ص17.

والحروف الّتي تسبب مشاكل في النحو واللّغة؛ إنّ هذا الغموض في التمييز بين مفهومي الكلمتين (النحو والإعراب) يجعلنا نتساءل ما السبب الّذي جعل القدماء يخلطون بين المصطلحين: ؟ بل ويعرفون النحو على أنّه الإعراب نفسه ؟ فلقد ورد في لسان العرب: "... **ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه، ومنه سُميّ النحويّ لأنّه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب ... والإعراب الّذي هو النحو، إنّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ**" .[1]

يرى أحمد سليمان ياقوت أنّ السّبب يعود إلى أنّ « **الإعراب كان سببا في نشأة النحو فسُمي باسمه، واستأثر الإعراب باهتمامهم ،وأصبح المحور الّذي يدور حوله النحو، وغيره من الدراسات اللّغوية**" [2] ولعلّ ما يدلُّ على شدّة اهتمام النحاة بالإعراب أنّ كتب النحو قد بُوبت على حسب الأبواب الإعرابية، رغم الاختلاف في المعاني، فيأتي باب المرفوعات، ثمّ المنصوبات، ثمّ يليه باب المجرورات. كذلك فإنّ الإعراب في العربية ليس تنميقا لشكل الكلمة أو تزيينا لصورتها الملفوظة أو المكتوبة، بل هو ضروريّ لتوضيح المعاني بالألفاظ؛ إذ الإعراب لغة: هو مصدر للفعل أعرب، فيقال: " **أعرب كلامه:...أفصح ولم يلحن... والاسم الأعجمي: صيّره عربيا ...والشيء أبانه ، وبالكلام :بيّنه ، والكلمة : بيّن وجهها من الإعراب، و أوضحها، وبحجّته: أفصح بها، وعن حاجته أبان عنها** ..." [3] إذن فالإعراب لغة لا يخرج عن كونه : إفصاحا عن المعاني المقصودة، و إبانة، و توضيحا لها، و كذلك يحفظ اللّسان من الوقوع فياللّحن؛ فإذا أغفلنا الإعراب – مثلا– في قوله تعالى" **إنّما يخشى اللّهَ من عباده العلماءُ**" (سورة :فاطر، الآية28) فقد يحتمل المعنى أن اللّه يخشى العلماء؛ ومعنى ذلك أنّ هناك صلة وثيقة، وارتباطاً قويّاً بين الإعراب والمعنى،

1ابن منظور ، لسان العرب ،تحقيق عامر أحمد حيدر، ج 8 ، ط.1 ،دار الكتب العلمية ، ،بيروت ، لبنان، ، 2005،ص734.

2 أحمد سليمان ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،مصر ،1994، ص 17.

3 المنجد الأبجدي ، دار المشرق ،د ط.،بيروت ،لبنان ،1967،ص 106.

وهذا الارتباط هو الّذي يُحيلنا إلى التمييز بين العناصر المختلفة للجملة الواحدة،: كالفاعل، و المفعول، و المضاف والمنعوت.

أمّا في اصطلاح النحاة فالإعراب هو: " **تغيُر أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا.**"[1] إذن فهو يدرس تغير أواخر الكلمات كتحولها من الرفع إلى النصب أو من النصب إلى الجرّ، وذلك تأثرا بفعل العوامل الداخلة عليها، أمّا دراسة أوائل، وأواسط الكلمات فهي من اختصاص علم الصرف. و الإعراب ليس هو نفسه النحو؛ فثمّة جوانب عديدة تجعلنا نميّز بين المصطلحين و منها:

- أنّ "**النحو صناعة ، وضرب من التكلف** "[2] فلقد وضعه الأئمة النحاة، الذين اجتهدوا في دراسة اللّغة العربية بينما الإعراب " **أوجدته السليقة العربية، ونشأ عليه أبناؤها** "[3] فاعتادوا بذلك على التعبير عن المعاني الّتي يريدون، وتمكنوا من إدراك مرامي ومقاصد المتحدثين.
- **"الإعراب من النحو"**[4] ،وهو يقتضي مراعاة حركات أواخر الكلمات اعتبارا للمعنى، وليس الشكل.
- لكلّ لغة نحو، ولكن بعضها لا يستعمل الإعراب.

1محمد بن صالح العثيمين،ومحمد بن أحمد الهاشمي ،الدّرة النحوية في شرح الأجرمية، ط.1 ،دار ابن الجوزي ، القاهرة ، 2011 ، ص 35.

2 صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعيين، المجلس الأعلى للّغة العربية نالعدد:7 ، خريف 2002، ص 131 .

3 خديجة الحديثي ، المدارس النحوية ،ط.3 ، دار الأمل ، إربد ، الأردن، 2001 ،ص 42.

4 صالح بلعيد، تيسير النحو عند المعجميين، المجلس الأعلى للّغة العربية، العدد: 7، ص131

- **رأي في مباحث النحو:**

يرى عبد الوارث مبروك سعيد في كتابه ‹ إصلاح النحو › أن المفهوم المتكامل للنحو لا يعني دراسة المستوى التركيبي للكلمات و حسب، بل يتعدى ذلك ليشمل أيضا الأبحاث الصرفية و الصوتية؛ ويحتجُّ في ذلك بكتاب سيبويه الّذي يكاد يكون نصفه الثاني " **وقفا على الأبحاث الصرفية والصوتية الخالصة التي لا تمت للعلاقات الإعرابية بصلة، وقد عالج سيبويه أبحاث الصرف خاصة بإفاضة وجدية و أصالة مما يدل على أنه لم يكن يعتبرها أبحاثا هامشية، هذا المفهوم للنحو لا نجده عند سيبويه وحده، بل نجده عند كثير من النحاة بعده** "[45] (1)

ويضرب أمثلة لذلك (كالمبرد) 285 هـ في كتابه (المقتضب)، و (الزمخشري) (538) هـ في كتابه (المفصل)، وكذلك في ألفية ابن مالك (672 هـ)، و ما أقيم عليها من شروح .

ويسترسل"عبد الوارث مبروك" في حديثه إلى أن يصل في آخر الأمر إلى نتيجة مفادها أنّ مفهوم النحو يطابق علم قواعد العربية لأنه يتضمن الدراسة الصوتية والصرفية و النحوية "**ذلك هو النحو كما تصوره سيبويه وضمنه كتابه، والنحو بهذا التصور يطابق علم قواعد العربية بجوانبه الثلاثة: الأصوات والأبنية و التراكي**[46] (2)

و نجد هذا المفهوم نفسه في تعريف "ابن جني" للنحو في كتابه الخصائص عندما يضرب أمثلة للنحو فيذكر (التحقير، والتثنية والجمع والتفسير والنسب) وكلها مباحث في علم الصرف؛ إلاّ أنّ "ابن جني" (392هـ) في موقع آخر يميز بين النحو و الصرف فيقول :"**فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، ألا ترى أنك إذا قلت قام بكر، ورأيت بكرا، ومررت ببكر، فإنك خالفت بين حركات الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة.** "[47] (3) ومعنى ذلك أن الصرف يدرس بنية الكلمة المفردة بينما يهتم

---

[1] – عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دراسة نقدية، دار القلم ، الكويت، ط.1، 1406 هـ- 1985م، المقدمة ،ص 2 .

[2] – لمرجع السابق، ص 2 .

[3] - ابن جني ،المنصف في شرح تصريف المازني، ج 1، مطبعة مصطفى البابي وشركاؤه ، ط.1 ، 1954،ص 4،5 .

النحو بالمستوى التركيبي؛ لذلك كان من الأحق أن نبدأ بالصرف و مباحثه على النحو؛ إذ أنّ أوّل لحن مثلما يذكر الجاحظ سمع بالبادية "هذه (عصاتي)" و الصواب "هذه (عصاي)" [1] إلا أن صعوبة المسائل الصرفية – مثلما هو معروف وشائع – قد تكون سببا في ذلك .

ولما كانت الغاية الأسما من دراسة النحو هي الحفاظ على القرآن الكريم بفهم معانيه، واجتناب اللّحن فيه؛ فقد لاحظ النحاة أن صناعة الإعراب لم تحل دون وقوع الخطأ في بناء الكلمات، فوجهوا اهتمامهم حين ذاك إلى علم الصرف. إلاّ أنّ الأمر الّذي لا يختلف فيه اثنان هو استحالة الفصل بين النحو والصرف في غير الموقف التعليمي أو التلقيني"**ونكاد نصل إلى حقيقة هي أنه لا يمكن الفصل بين النحو و الصرف إلّا في بعض المواقف التطبيقية بغرض التعليم**"[2] [48]

ومن الأمثلة على ذلك، قوله تعالى:﴿ ذلك يوم مجموع له الناس وذلك يوم مشهود ﴾[سوره هود] الآية 103 فكلمة " مجموع" من حيث الصيغة الصرفية اسم مفعول، ولكنها من حيث الوظيفة النحوية نعت حقيقي"[3] [49]. كذلك كان يُنظر الى الناحية الصوتية على أنها من الدراسات الصرفية **"وهي في مناهجنا التعليمية العالية تدرس كأبحاث في مادة الصرف، وفي الحقيقة هي لا تدخل في موضوع الصرف إلاّ من حيث أنها المستوى الأدنى الذي ينبغي أن نبني عليه**

1- عبد الرحمن السيد، تاريخ آداب العرب، عن مدرسة البصرة النحوية،ج1، ط.1 ، ص242 . نقلا عن : أحمد شامية ، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية كنوز الحكمة ، الأبيار، الجزائر ،ص 25.

2 - المرجع السابق، ص56 .

3 – مبارك عبد القادر، المصطلح النحوي بين الاختلاف والمرونة،مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد الثامن، 2010ص13.

الدراسات الصرفية".[1] فنجد – على سبيل المثال لا الحصر– في باب الإعلال والإبدال وهما من أبواب الصرف موضوعات صوتية كقلب الألف ياء و إبدال تاء الافتعال طاء و إبدال تاء الافتعال دالا، وغير ذلك.

إذن يتضح ممّا سلف ذكره أنّ هناك من يرى أنّ النحو هو نفسه القواعد؛ وحقيقة الأمر تقتضي التمييز بين النحو والقواعد فهناك فروق بينهما، ومنها أنّ :

- "**النحو عرضيّ** "[2]وظهر مع شيوع اللّحن في اللّغة، وهو يتطلب إعمال الفكر في الخلافات والجوازات، أمّا القواعد فهي" **ضمنية في اللّغة ودائمة فيها و لا تتغيّر باجتهادات الأفراد.**"[3]
- النحو من وضع النحاة المجتهدين في مجال اللّغة، وذلك وفق مناهج معيّنة قد يصيبها التغيير والتبديل، بينما القواعد من جوهر اللّغة، وهي لا تقبل التغيير إلاّ لضرورة تضطر أهلها إلى بعض التعديل فيها.
- النحو ملك للمستعمل وهو خاص و متغيّر، يمكن إخضاعه للتدرج في التلقين، مثلما يمكن اختصاره أو بسطه، أو تيسيره؛ أمّا القواعد فهي عامة ومشتركة، ولا يمكن اختصارها أو بسطها، أو تيسيرها، أو إخضاعها للتدرج في عملية التلقين؛ لذلك نجد في البحوث، والدراسات اللّغوية، تيسيرا للنحو ولا نجد تيسيرا للقواعد.
- "**الإعراب من النحو**"[4] وليس من القواعد؛ فلكلّ لغة قواعد خاصة بها، ولكن اللّغات ليست كلّها معربة.

---

1 - أحمد شامية،الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسةالجزائرية،دراسةنظريةميدانية،كنوزالحكمةللنشروالتوزيع،الأبيار،الجزائر،د.ط، 2010،ص29

2 - صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعيين، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد7 ، خريف 2002 ، ص 131

3 - المرجع السابق، ص131.

4 - المرجع السابق ،نفسه ص131.

- يعتبر النحو إنجازا للقواعد، هذه الأخيرة الّتي بنيت على التواتر، فهي إذن حاضرة، وموجودة في وعي كلّ من المخاطِب، والمخاطَب (المرسل، و المتلقي).

ومجمل القول أنّ علاقة النحو بالقواعد تشبه إلى حدّ ما علاقة الماء بتحليل عناصره؛ فالقواعد إنّما هي :" **رصد لما قالت العرب، وصوغ لأحكامه، و هي القوانين الّتي لا جدال فيها مثل رفع الأفاعيل، و المبتدأ، و الخبر، و نصب المفاعيل، و الحال و التمييز. وأمّا أسباب الرفع، و النصب، والعامل المؤثر، فهو النحو** "[1] و الإعراب إنّما هو الإفصاح و الإبانة عن مواقع الكلمات في التركيب بغية إدراك المعنى المقصود، ومقياس ذلك هو ما يطرأ عليها من حركات إعرابية؛ تتغير بتغير السياق اللّغوي الّذي وردت فيه تلك الكلمات.

وإنني أعتقد أننا في أمس الحاجة إلى استحداث منهج تعليميّ يميز بين المستويات الثلاث (الصوتي والصرفي والتركيبي) ويتناولها بالدراسة مجتمعة في حصة تعليمية واحدة على أن يكون ذلك بشكل ميسر، وواضح تمام الوضوح ومناسب لحاجات التلميذ التعلمية، ومستواه الفكري؛ فتيسير قواعد النحو والصرف وعلم الأصوات وسائر فروع علم اللّغة أضحت ضرورة لا مفر منها ونحن في زمان يتلقى فيه أبناؤنا العربية الفصحى تعلما واكتسابا؛ لذلك وجب علينا أن ننظر إلى النحو على أنّه وسيلة لا غاية بحد ذاته" **إن دراسة النحو في اللّغة وسيلة، وليست غاية بحد ذاتها، أما الغاية من دراسة النحو فهي التعبير بشقيه: الكتابي و الشفهي، وما النحو وغيره من فروع اللّغة إلاّ وسائل لتمكين المتعلم من التعبير.** "[2] إذ أنّ وعي المتعلم بقواعد النحو يجعلها ترسخ في ذهنه؛ فيتجلّى كلّ ذلك في فهمه و نطقه وقراءته لمختلف النصوص – شعرها و

– 1 – صالح بلعيد، شكوى مدرس النحو من مادة النحو، المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو الجزائر 2001، ص 422.

2 - محسن عطية اللغة العربية في صوء الكفايات الأدائية، ص 185.

نثرها – وفي كتاباته المتعددة الأغراض، و كذلك في تواصله مع أفراد مجتمعه إذ يصبح أقدر على النقاش، والإقناع والتأثير.

المطلب الثاني : بين النحو العلمي والنحو التعليمي

لقد أفزع انتشار اللّحن الرعيل الأول من المسلمين، وكان ذلك في عهد النبي – عليه الصلاة والسلام – " **وأعلم أن ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى التعلم : الإعراب، لأن اللّحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين من عهد النبي؛ فقد روينا أن رجلا لحن بحضرته فقال:" أرشدوا أخاكم** "[52] [1]؛فانتفض العلماء في ذلك الوقت باحثين عن سبل تحفظ القرآن الكريم، وتصون اللّغة العربية من فاحش اللحن. وكانت البداية مع أبي الأسود الدؤلي، ثم الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وتوالت بعد ذلك جهود النحاة عصرا بعد عصر؛ تدرس كتاب سيبويه وتتناول مسائله بالشرح و التقريب، وألفت إلى جانب الشروح – منذ القرن السابع هجري – كتبا مطولة كثيرة يشبه بعضها الموسوعات النحوية؛ تحوي كمّا هائلا من الأقيسة والعلل والتمارين غير العملية، نذكر منها– على سبيل المثال لا الحصر– كتاب " **ارتشاف الضرب**" الّذي ألّفه أبو حيان الأندلسي في القرن الثامن الهجري، والمقصود بالضرب: "عسل النحل" ،وكذلك كتابه " **التذليل والتكميل** " الذي يقع في خمسين جزءا، ويشرح من خلاله أبو حيان كتاب "التسهيل " لابن مالك " **وفي كل هذه المطولات النحوية كان المؤلف يستقصي كل ما يستطيع من الشعب و التفريعات والأقيسة والتعليلات والتخريجات والتأويلات والتمارين العملية وغير العملية. وجوانب كثيرة في تلك المطولات تتحول إلى ما يشبه غابات ملتفة، من الصعب ارتيادها** ".[53] [2]وهذا النوع من المؤلفات، لا يلتفت إليه إلا ذووا الاختصاص من

[1] - أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي ت (351 ه)، مراتب النحويين، تحقيق وتعليق محمد أبو الفضل ابراهيم، مطبعة نهضة مصر بالفجالة، القاهرة، د.ت ص05.

[2]. شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف ط.2، القاهرة، د.ت ص 12 .

طلاب الجامعات، و الأساتذة، والباحثين في مجال اللّغة، و يُطلق عليه مصطلح **النحو العلمي**؛ ويقصد به ذلك النحو التخصصيّ الّذي يُدرس لذاته، و يمتاز بالعمق والتجريد في تناوله للمسائل النحوية، كما أنّ الغاية منه هي البحث المستمر، والاكتشاف، والخلق والإبداع، وقد يجد الباحث المجتهد في كلّ ذلك لذة ومتعة عظيمة؛ يقول طه حسين: "**إنّ علم النحو من أحب علوم العربية إلى نفسي لأني أجد لذة في قراءة الكتب النحوية المعقدة – على ما فيها من فلسفة وتعقيد – مثلما أجد عند قراءتي لشعر رائع لجرير أو لبشار**"[54] [1] وهذه اللّذة التي يشعر بها ذووا الاختصاص والمتفرغون لمثل هذه الدارسات لا يشعر بها – بطبيعة الحال – المتعلم المبتدئ الّذي لم يكتمل نضجه بعد .

لذلك كانت الحاجة شديدة إلى تأليف المختصرات لكتاب سيبويه ليتمكن الناشيء من فهم ما به من قواعد نحوية؛ ويعتقد الإمام ابن حزم الأندلسي أنّ "**ما في كتاب"الواضح" للزبيدي هو الحد الأدنى مما يجب على الطالب أن يعرفه من النحو، وأن في كتاب"الجمل" للزجاجي الحد الأقصى الذي ينبغي له أن يدرسه، ولا منفعة للتزيد على المقدار الذي ذكر لأن التعمق في علم النحو في رأيه فضول وتكاذيب، ومشغلة عن الأوكد ومقطعة دون الأوجب والأهم**".[55] [2] ولقد ظهر هذا الاتجاه بشكل جلي في القرن الرابع الهجري حين بدأت مسالك النحو تتوعر، ويكتنفها التعقيد، حيث حاول بعض العلماَء تقريب النحو من مذهبهم كالأصوليين والمتكلمين، "**إننا نواجه في القرن الرابع الهجري... اتجاهين متميزين في الدراسات النحوية، اتجاه يهدف إلى التعمق في علم النحو من حيث هو علم....واتجاه آخر يهدف إلى تيسير النحو، وتسهيله...وتوفير ما يحتاج إليه الإنسان في قراءة الكتب وفهمها.**"[56] [3] و من أقدم الكتب التي تهدف إلى **تعليم النحو**:

---

[1] د. شوقي ضيف، محاضرات معجمية، ص323.

[2] – محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب ص 28.

3 – أبو الفتح عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تحقيق سميح أبو مغني، مقدمة المحقق، دار مجدلاوي للنشر، عمان 1988 ص10.

1) " الموجز" لابن سراج المتوفي سنة (316 هـ) و" الجمل" للزجاجي (337هـ) و "الإرشاد في النحو" لابن درستويه ت (347 هـ) والإيضاح لأبي علي الفارسي ت (377 هـ)، و"الواضح" لأبي بكر الزبيدي الاشبيلي ت (379هـ)، و"اللمع في العربية" لابن جني ت (392 هـ).

وأهم ما يميز المنهج التعليمي في التأليف النحوي: الاختصار؛ فعدد صفحات كتاب"الواضح" "للزبيدي" – مثلا – لا يتعدى 245 صفحة وتركز على أهمّ الأبواب في النحو، كما أنّ ما يميزها هو: تجنب التعمق والتوسع، والإكثار من الأمثلة، والابتعاد عن الشواهد الشعرية وترتيب الأبواب النحوية، وتهذيب القواعد، ووضوح العبارة ودقتها، واستقرار المصطلح النحوي.

وفي العصر الحديث أُصطلح على تسمية دروس النحو والصرف ب " قواعد اللّغة العربية "، وذلك في المدارس الابتدائية و الإعدادية و الثانويات.'' **والنحو بهذا التصور يطابق " علم قواعد العربية " بجوانبه الثلاثة: "الأصوات والأبنية والتراكيب".**[57] [1]ويطلق مفهوم القواعد **Grammaire** على مجموعة القوانين التي يتكون منها فن من الفنون أما ما يقصد بهذا الموضوع في الاصطلاح فهو **"دراسة ووصف البنيات التركيبية والصرفية والصوتية للغة ما"**.[58] [2] ويتضح من خلال التعريفات السابقة أنه يجب التمييز بين النحو، وقواعد النحو ذلك أنّ: مصطلح قواعد النحو يتميز بالشمولية كونه يضمّ إلى جانب قواعد النحو و قواعد الصرف، القواعد المتعلقة، بدراسة الأصوات بينما مصطلح النحو **"يهتم بوظائف الكلمات في الأنماط التركيبية المختلفة للكلام**[59] [3]

[1] عبد الوارث مبروك، اصلاح النحو العربي ص01.

[2] جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012 ص 26 ، نقلا عن أحمد الهاشمي ، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، منشورات دار احياء التراث العربي .ط2، بيروت (د.ت)، ص 26 .

[3] المصدر السابق ص26.

ومن الأهداف العامة لتدريس القواعد النحوية في اللّغة العربية :

(1) تمكين المتعلم من فهم المعاني، وإدراك الفروق بين التراكيب اللّغوية، ذلك أنّ الاستعانة بالقواعد النحوية والصرفية، وكذا الصوتية، يجلي المعاني، ويوضح الأفكار في ذهن السامع.

(2) صون الألسنة والأقلام من الوقوع في الأخطاء، فقواعد النحو ميزان للّغة العربية الفصحى؛ تقيم اللّسان عند النطق، و تحفظ القلم عند الكتابة.

(3) توسيع ثقافة المتعلم من خلال إطلاعه على نصوص تكون الغاية منها تعليم القواعد وتنمية حسه الأدبي، و الارتقاء بذوقه الفني في الوقت نفسه.

(4) تحسين قدرة التلميذ على التفكير وتدريبه على دقة الملاحظة، و التحليل، والربط والاستنباط.

إذن فالنحو العلمي هو ذلك الإرث الّذي خلّفه النحاة بما فيه من تعقيدات، وعلل، وأقيسة، وتمارين عملية، أو غير عملية، ويدرسه المتخصصون في المراحل التعليمية المتقدمة، أما النحو التعليمي فهو تلك المادة الميسرة التي تقدم للناشئة وغرضها حفظ الألسنة من الوقوع في الأخطاء؛ كما أنّ النحو التعليمي يقتصر على المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة، والغاية منه تعليمية، وتبسيطية وهذا من مهام و اختصاص كليات التربية و العلماء التابعين لها، وأساتذة طرق التدريس، والتأليف؛ ويكون ذلك بعد دراسة الصعوبات، واكتشاف أهم العوائق المعرفية التي تقف حاجزا يمنع المتعلم من استيعاب المادة – القواعد النحوية – **"أما المختصون فلابد لهم من أن يدرسوا النحو القديم دراسة فحص واستقصاء وتتبع ليستطيعوا معرفة مشكلاته وقضاياه لتجاوزها "**.(60) [1]

[1] د. أحمد مطلوب، تيسير النحو، مؤتمر تيسير النحو، مجمع اللّغة العربية. دمشق 2004 ص 232 – 233

وإذا كان النحو العلمي - بتعبير العصر – هو المادة الخام الّتي تختصّ بدراسة الإرث النحوي الذي تركه لنا العلماء القدماء دراسة واعية فاحصة مستقصية للوقوف على أهم القضايا والمشكلات وإيجاد العلاج لها، فإن النحو التعليمي – مثلما قال أحمد مطلوب - لابد أن يكون **"موافقا للغة العصر الحديث، وأن يمتزج القديم بالحديث، وأوصي المؤلفين والمعلمين أن تكون اللّغة السهلة الميسّرة المفهومة هي الوسيلة إلى الوصول إلى عقل الطالب "**.[61] [1] وهنا يجب انتقاء اللّغة الّتي تتوافق وعمر المتعلم، وبيئته، وقدراته الذهنية، و مهاراته.

وخلاصة القول أنّ النحو العلمي هو نحو متخصص، دقيق، عميق، تجريدي، وهدفه التفسير والاكتشاف والخلق والإبداع. **"أما النحو التعليمي، فهو تربوي ويمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب."** [62] [2] و معنى هذا أنّه نحو ميسّر، يخدم الجانب التواصلي للّغة و موجّه لتعليم الناشئة بغرض حفظ الألسنة، و كذا صيانة الأقلام من الوقوع في الأخطاء، كما أنّه لا يقتصر على دراسة قواعد النحو وحسب و إنّما يهتمّ أيضا بدراسة قواعد الصرف، والقواعد المتعلقة بدراسة علم الأصوات؛ وهو ما يُصطلح عليه بقواعد النحو.

ومهما يكن الاختلاف بين المصطلحين (النحو العلمي و النحو التعليمي) فإنّ كلاهما يهدف إلى اجتناب اللّحن، و التوصل إلى ضبط اللّغة العربية – نطقا و كتابة - مثلما وردت عن العرب الفصحاء.

المبحث الثاني: نشأة النحو العربي ومراحل تطوره

المطلب الأول :نشأة النحو العربي

[1] المرجع السابق، ص233 .

[2]- أنظر المكتبة الالكترونية، صاري محمد، تيسير النحو ترف أم ضرورة .مجلة الدراسات اللغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو سبتمبر 2001م.

﴿اذا جاء نصر الله والفتح (1) ورأيت الناس يدخلون في دين الله أفواجا(2) فسبح بحمد ربك واستغفره انه كان توابا (3) ﴾.[63] [1]

بعد أن أتم الله نعمته، وفُتّحت أبواب النصر في وجوه العرب المسلمين، اتسعت رقعة الدولة الإسلامية، وانضوت الشعوب المختلفة تحت راية الإسلام، فانتشرت اللّغة العربية بين هؤلاء الأعاجم، كونها لغة مقدسة أي لغة القرآن الكريم، إلاّ أنّ هذا الاختلاط والتمازج بين العرب والعجم جعل اللّحن يتسلل إليها "**فكان لاختلاط العرب بغيرهم أثره في ضعف السلائق وانحراف الألسنة، وظهور اللّكنة، وفشو اللّحن، ووجد ذلك طريقه إلى القرآن الكريم...**".[64] [2]" و إنّ أول ما اعتراه اللّحن من كلام العرب : الإعراب، وكان ذلك في عهد النبي ﷺ فقد رُوي أن "**رجلا لحن بحضرته فقال:"أرشدوا أخاكم ". وقال أبوبكر رضي الله عنه:" لأن أقرأ فأسقط أحب إلي من أقرأ فألحن**".[65] [3]" فعمر بن الخطاب –رضي الله عنه – يعدّ إسقاط كلمات من كلام الله تعالى أهون من الوقوع في اللّحن لما في ذلك من تشويه لمعاني القرآن الكريم و لهذا كان الرد عند علماء البصرة "**قويا قوة الخطر المحدق بلغة القرآن، ولغة العرب.**"[66] [4] وأكثر المؤرخين يجعلون أبا الأسود الدؤلي (ت 69هـ) أوّل من وضع علم النحو، وذلك بأمر من أمير المؤمنين سيدنا علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – "**كان أبو الأسود الدؤلي أول من أسس العربية ونهج سبلها ووضع قياسها، وأول من عمل في النحو كتابا وقد فعل ذلك كله بإشارة وتلقين من أمير المؤمنين علي رضي الله**

---

[1]- سورة النصر (الآية 1،2 ،3).

[2] - مهدي المخزومي، الفراهيدي عبقري من البصرة ، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ، الطبعة الثانية، 1989 . ص.11

[3]- أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي ت(351)هـ مراتب النحويين ، تحقيق وتعليق محمد أبو الفضل ابراهيم ، مطبعة نهضة مصر بالفجالة، القاهرة د.ط ، د.ت 05.

[4] – مهدي المخزومي ، الفراهيدي عبقري من البصرة ص 11 .

عنه، الذي يعد أول من وضع النحو وسن العربية ".[67] [1] وذلك لأنّ معظم الروايات تسند نشأة النحو إلى أبي الأسود الدؤلي، وهو بدوره يسند ذلك إلى سيد الفصحاء والخطباء بعد الرسول – صلى الله عليه وسلم– عليّ كرّم اللّه وجهه؛ ولا عجب في ذلك فعليّ باب العلم — مثلما وصفه الرسول صلى الله عليه وسلم–

المطلب الثاني :

مراحل تطور النحو العربي

يرى الشيخ محمد الطنطاوي أن النحو العربي في نشأته وتطوره مر بأربعة أطوار بارزة [68] [2]وهي:

أ) طور الوضع والتكوين : وتم ذلك في عهد بني أمية، و في مدينة البصرة تحديدا، ويبدأ بواضعه أبي الأسود الدؤلي ويستمر إلى عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي، ففي الوقت الذي انشغل فيه علماء الكوفة برواية الأشعار و الأخبار و النوادر– ودام ذلك زهاء قرن من الزمن — عكف علماء البصرة على تعهد النحو ورعاية نشأته، فتأصلت أصوله، وعرفت حينذاك بعض أبوابه.

ب) طور النشوء والنمو: وهو بصري و كوفي، ويبدأ من عصر الخليل بن أحمد البصري وأبي جعفر بن الحسن الرؤاسي ويستمر الى أول عصر المازني البصري، وابن السكيت الكوفي إمام الطبقة السادسة، ويقصد بهذه المرحلة تطور النحو بمعناه العام الذي يشمل إلى جانب المباحث الخاصة بعلم النحو، مباحثا في علم الصرف ذلك لأن رعاية أواخر الكلمات بقوانين النحو، لم تصرف اللّحن عن أبنية الكلمات.

ج) طور النضج والكمال: وهو أيضا بصري، كوفي، ويبدأ بعد منتصف القرن الثالث الهجري أي من عهد أبي عثمان المازني البصري ويعقوب بن السكيت الكوفي ويستمر الى آخر عصر المبرد البصري شيخ الطبقة السابعة، وثعلب الكوفي شيخ الطبقة الخامسة " **ولقد**

1 - أبو الحسن السكري ،ديوان أبو الأسود الدؤلي ، تحقيق محمد حسان الياسن ، ص 18

2 - الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. ص 182

شمّر الجميع عن ساعد الجد ونزلوا الميدان تسوقهم العصبية البلدية. "[69] [1] وهذا الموقف منهم خدم النحو العربي، وساهم في إثرائه.

د) طور الترجيح والبسط والتصنيف: وهو بغدادي، وأندلسي ومصري وشامي ويقصد بالترجيح: المفاضلة، أما البسط فيقصد به تفهيم وتوضيح عبارات السابقين إذا كانت موجزة،إيجازا يمنع الفهم، ويبدأ من أوائل القرن الثالث الهجري، ليبلغ ذروة النضج مع أوائل القرن الرابع الهجري وأساسه المفاضلة بين المذهبين البصري، و الكوفي وإيثار المختار منهما. فكان ذلك المذهب في عمومه ملفقا من المذهبين مع بعض قواعد استنبطوها، وعلى هذا فمسائله إما كوفية أو بصرية أو مبتكرة [70] [2] أي استدركوا فيها بعض القواعد النحوية الّتي لم يتعرض إليها النحاة السابقون؛ ومن القواعد التي استدركوها:" **جواز تعريف الحال مطلقا خلافا للبصريين الموجبين التذكير مطلقا، والكوفيين، إن لم يشعر بالتفرط نحو عبد الله المحسن أفضل منه المسيء**". [71] [3]

وبعد منتصف القرن الرابع الهجري تمزق شمل العلماء وتفرقوا في الأمصار وذلك بعد سقوط الخلافة العباسية التي كانت عاصمتها بغداد على يد البويهيين. و يعدّ تراجع المذهب البغدادي حدا فاصلا بين المتقدمين والمتأخرين من النحاة؛ حيث يصنف ابن درستويه وابن الأنباري ونفطويه وأندادهم من المتقدمين في هذا الطور، ويصنف أبا سعيد السيرافي وأبا علي الفارسي وابن خالويه وأترابهم مقدمة للمتأخرين، وبعد أن كانت الدراسات النحوية محصورة في البصرة، والكوفة، ثم بغداد ومتسمة بالتعصب شهد القرن الرابع الهجري قيام عدد من الدول الإسلامية المستقلة في شرق العالم الإسلامي، و غربه فتعددت نتيجة لذلك مراكز الدراسات الخاصة بالنحو العربي،

---

[1] لمرجع السابق ص 187

[2] د. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية ، عالم الكتب، القاهرة، ط 1 ، 2000م ص 163 – 164

[3] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة.ص187

وتخلصت من العصبية وعلى الرغم من كثرة المؤلفات التي أنتجت في هذه الفترة، لم تخرج في غالبيتها عن الموروث، ومالت الى الإسراف في الحجم، فاستحالت دراسة النحو عبئا على الدارسين، وغدت غاية في حد ذاتها لا وسيلة لحفظ اللّغة العربية من اللّحن، " **ومهما يكن من أمر، فقد بدأت هذه الدراسة وازدهرت، وكانت في مبدئها وسيلة إلى غاية، ولكنها سرعان ما أصبحت غاية في نفسها متعددة الوسائل والطرق، كانت في مبدئها تقوم على الاستقراء والتقعيد، فأصبحت بعد زمن تقوم على القاعدة والتطبيق وخلف بعد الرعيل الأول من رجالها خلف وقفوا من النحو موقف المتكلمين من الدين**".[72] [1] وهذا سببه تأثر النحاة العرب بالفلسفة والمنطق اليونانيين.

و قد أدّى ذلك إلى ظهور حركة تأليف المتون منذ القرن السابع الهجري؛ و التي كانت تهدف إلى جمع مادة النحو الأساسية في مؤلفات صغيرة موجزة، ومن بينها ألفية ابن المعطي (ت.628هـ) والألفية لابن مالك (ت.672هـ) وغيرهم. وبعد تأليف المتون وشروحها، شهد النحو العربي تأليف الحواشي و التقريرات والتعليقات لتلك المتون ويرى بعض الباحثين أن هذه المرحلة أضرت بعلم النحو ولم تقدم له نفعا. "**ودامت هذه المرحلة نحو قرنين كان أحلك ما شهدته الدراسات النحوية في تاريخها هذه الفترة، وهي تقريبا مدة سيطرة الأتراك على البلاد العربية** "[73] [2] كما أنّها تعدّ المرحلة الأخيرة في مسيرة تطور الدرس النحوي قبل أن يشهد الحركة الإحيائية؛ الّتي ظهرت في العصر الحديث بعد حملة "نابليون بونابرت" على مصر والشام سنة (1798 -1801 م).

المبحث الثالث: أصالة النحو العربي وأصوله

المطلب الأول :أصالة النحو العربي

[1] د. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية ، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م، ص 163-164

[2] عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، داسة نقدية، دار القلم-الكويت، الطبعة الأولى (1406هـ-1984م) ص14.

إن مسألة تأثر علم النحو بالثقافات الأجنبية ظل محل نقاش وجدل بين كثير من العلماء حيث رأى البعض أن العربي لم يتحدث اللّغة سليقة و استرسالا، بل كان خبيرا بقانون العربية؛ يتأمل مواقع الكلم من الكلام،" **فالنحو قديم فيهم، أبلته الأيام ثم جدده الإسلام على أبي الأسود الدؤلي بإرشاد الإمام علي – كرم الله وجهه – ومن هؤلاء العلماء أحمد بن فارس في أوائل كتابه "الصاحبي** ".[1] وذهب البعض إلى أبعد من ذلك حيث رأى أنّ معرفة العرب بالمصطاحات النحوية مسألة توقيفية وليست اجتهادية **" بل غلا غلوا شديدا اذ نسب للعرب العاربة معرفتهم بمصطلحات النحو بتوقيف منِ قبلهم، حتى انتهى الأمر إلى الموقف الأول وهو الله عز وجل الذي علم آدم الأسماء كلها**" [2] ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى هناك من ينسب معرفة العرب بعلم النحو إلى انفتاحهم على الثقافات الأجنبية كالفارسية، واليونانية.

ويرى الدكتور محمد عيد أن بعض المستشرقين قد غالوا في نظرتهم لما قدمه الفرس للثقافة العربية، وهو في نفس الوقت يعترف بجهودهم في مجال التأليف في مختلف ميادين العلم و المعرفة فيقول:"**لا ينكر أحد ما قام به هؤلاء العلماء الأفذاذ من مجهودات علمية تستحق الثناء والتقدير بجانب آلاف العلماء من العرب الخلص في مجال العلوم**".[3] ويعطي أمثلة كثيرة : كأبي عمرو بن العلاء المازني (ت.154هـ) والخليل بن أحمد الأزدي (ت170هـ) ، وثقة الله سعيد بن أوس الأنصاري (ت215هـ) والأصمعي (ت216هـ) ؛ فقد اشترك الجميع في إنتاج التراث علوم اللغة العربية؛ فالجهد الذّي بذله الفرس كان "**جهد المزاملة لا الأستاذية، جهد المشاركة لا النقل والتفرد بإبداع واختراع....فالفرس دخلوا التأليف العلمي مجتهدين كما دخله العرب**" [4] ولم يتأثر علم النحو وهو في طور نشأته حينذاك بثقافتهم؛ ذلك لأنّ اللغة

---

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، د.ت.ص20.

2- الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، د.ت.ص 20 .

[3]،4 - المصدر السابق ص 16.

الفارسية لم تصمد طويلا أمام جيوش الفاتحين وسرعان ما انهارت، وتلاشت في اللّهجات العامية، أمّا اللّغة الأدبية الفارسية _ الّتي ظهرت فيما بعد – فقد تأثرت تأثرا شديدا باللغة العربية **"في مفرداتها واصطلاحاتها وبلاغتها بل وفي قواعد نحوها."**[1] [76] أما عن تأثير الهنود في الثقافة العربية عامة وعلم النحو خاصة فإن الدراسات تشير إلى أن احتكاكهم بالعرب كان عن طريق الصلات أو الاتصالات التجارية التي بدأت قبل الفتح الاسلامي بزمن طويل و اشتدّت، وقويت روابطها بعد الاختلاط والاندماج أيام "الوليد بن عبد الملك"، ولكن لم يكن لهذه العلاقات من عمق التأثير العلمي ما يضاهي العلاقات العربية الفارسية في الاندماج البناء و المثمر، وإنما كان تأثيرهم جزئيا، وشمل بعض المعارف فقط؛ و الدراسات اللّغوية المقارنة في العصر الحديث والتي أجريت بعد اكتشاف اللّغة السنسكريتية تنفي وجود أي صلة بينها وبين الدراسات اللّغوية العربية، رغم أنه كان للهنود قبل الفتوحات الإسلامية نحو وصرف،**"اكتشف اللّغويون المحدثون اللّغة السنسكريتية، ونحوها، وصرفها وقارنوها بلغات أخرى من فصيلتها، وليس فيما اكتشف ودرس ما يشير إلى صلة بدراسات اللّغة العربية ففي أي شيء تأثر أبو الأسود الدؤلي؟"**[2] [77]إذن فالقول بتأثير الثقافة الهندية في ظهور ونشأة علم النحو العربي لم يجد مايدعمه، ويؤيده.

أما عن تأثر النحو العربي بالمنطق اليوناني فقد اعتبره بعض الباحثين حقيقة لا مناص منها ذلك أن اليونانيين باعتبارهم أساتذة العالم القديم فقد احتضنت العديد من البلدان معارفهم مثل سوريا والعراق وبلاد فارس عن طريق هجرة العلماء واختلاطهم بغيرهم، وبعد الفتوحات الإسلامية نشطت حركة الترجمة وبدأ تفاعل العرب مع تلك الثقافة، واتجهوا لنقلها إلى لغتهم في وقت مبكر، وفي عصر تدوين العلوم، أصبحت تلك الثقافة معروفة لديهم **"بل إن العرب لم يكتفوا بما**

---

[1]- الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، د.ت، ، ص 16

[2] - المرجع السابق، ص 18. [2]

وجدوه من ثقافة اليونان في اللّغة السريانية[78] [1] **بل تعلم كثير منهم اللّغة اليونانية، ليتصلوا اتصالا مباشرا بالثقافة اليونانية، ولينقلوا الى اللّغة العربية ما لم يكن قد نقل من قبل إلى السريالية"** [79] [2]

ومن أهم المراكز التي استقى منها العرب ثقافتهم اليونانية مدينة (حران في العراق)، و(جنديسابور) في فارس و (الأديرة النصرانية) في الشام. فقد كان يلحق بها مدارس يطلق عليها بالسريانية (سكول) ومعناها مدرسة مسيحية؛ فإلى جانب كونها مدارس لاهوتية، فقد كانت تعني أيضا بتدريس الكثير من العلوم الدنيوية مثل النحو والبيان والفلسفة. **"والجدير بالذكر أن اللّغة السريانية، واللّغة اليونانية كانتا تدرسان جنبا إلى جنب في مدارس تلك الأديرة"**.[80] [3]

ولما اطلع العرب على الثقافة اليونانية بفضل جهود السريان، تأثروا بصفة خاصة بالأبحاث المنطقية، ويظهر ذلك في المؤلفات الدينية واللّغوية كالتفسير والنحو والبلاغة وعلم الكلام **"واستفحل أمرها في كتب المتأخرين منهم فاصطبغت بطريقة المنطق الصوري، الشكلي، وسرى فيها الجدل وإعمال الذهن"**.[81] [4] إلاّ أن هناك من العلماء والباحثين من وقف موقفا وسطا وهو في اعتقادي موقف منصف إذ رأى أن النحو عربي المنبت و **"نشأ أول أمره صغيرا شأن كل كائن، فوضع أبو الأسود منه ما أدركه عقله، ونفذ إليه تفكيره، ثم أقره الإمام على ما وضعه، وأشار عليه أن يقتفيه، فقام بما عهد إليه خير قيام"**.[82] [5] غير أنّ شعور المسلمين بالخطر وخوفهم على القرآن الكريم من اللّحن جعلهم يشعرون بالحاجة الماسة إلى علم النحو

---

[1] اللغة السريانية: هي اللغة الآرامية نسبة إلى(الآراميين) وهم قبائل سامية توطنت قديما سوريا و العراق وفلسطين (بابل وآشور وكنعان قديما)، ولما اعتنقوا النصرانية غيروا اسمهم الى (السريان) لأن الاسم الأول كان يذكرهم بالوثنية، فآرامي في اللغة العبرية تعني وثني.

[2] محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ص 19.

[3] المصدر السابق ص 21.

[4] المصدر السابق نفسه ص 23 .

[5] لشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 34و35.

لحفظ كلام اللّه سبحانه وتعالى؛ الأمر الّذي عجّل بتطوره، وبلوغه مرتبة الكمال في وقت قياسي، عكس ماهو متعارف عليه في بقية العلوم والفنون.

ومن بين الباحثين المنصفين (إينو ليتمان) الذي يقول في إحدى محاضراته التي نقل عنها أحمد أمين في كتابه(ضحى الاسلام) قوله:"...**نحن نذهب مذهبا وسطا. وهو أنه أبدع العرب علم النحو في الابتداء، وأنه لا يوجد في كتاب سيبويه إلا ما اخترعه هو والذين تقدموه، لكن لما تعلم العرب الفلسفة اليونانية من السريان في بلاد العراق، تعلموا أيضا شيئا من النحو الذي كتبه أرسطو طاليس الفيلسوف**"[1](83)

إذن يبدو من كل ذلك أن النحو في بدايته كان عربي المنبت و النشأة إلا أنه في مراحل تطوره المتأخرة تأثر بالثقافة اليونانية والمنطق اليوناني خاصة، ولا حرج في ذلك لأن العلم ميراث البشرية؛ فالعرب استفادوا ممن تقدمهم من الأمم المتحضرة، ثم أفادوا من جاء بعدهم بالعلوم التي طوروها، وأضافوا إليها ما وسعهم من جهد، وهكذا عجلة الحضارة، إنما تتحرك بتظافر جهود البشرية جمعاء جيلا بعد جيل في مختلف العصور والأزمان؛ والحريّ بنا في هذا المقام أن نوضح أنّ "... **الانفتاح على ما جاءت به الحضارة اليونانية لم يظهر أثره في نحاة القرن الثاني والثالث كالخليل و سيبويه والكسائي، وإنّما ظهر في نحاة القرن الرابع بخاصة؛ أمثال ابن سراج، والزجاجي والرماني، والصيمري، وغيرهم ممن استفادوا من الدراسات الأرسطية على وجه الخصوص**"[2](84)

[1] محاضرات ليتمان نقلا عن ضحى الاسلام، أحمد أمين، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3. د.ت ص293.

[2] صالح محمد قابل العتيبي، اختبارات الصيمري النحوية في كتاب التبصرة والتذكرة ، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة أم القرى، قسم النحو والصرف، المملكة العربية السعودية، 1429هـ، ص 14.

إلاّ أنّ تأثر النحو العربي بعلم الكلام هو حقيقة لا فر منها "**والواقع أن تأثير علم الكلام أو الثقافة البصرية اليونانية إنما ظاهر في النحو في زمن مبكر، منذ أواخر القرن الأول، وأوائل القرن الثاني وهي الفترة التي ظهرت فيها الفلسفة الكلامية ظهورا واضحا**".(85) [1]ونتج ذلك من النهضة العلمية التي شهدتها مدينة البصرة بفضل ما كانت تنعم به من استقرار سياسي نسبي، فقدمت إليها الفرق، وقصدها العلماء من النحل المختلفة، ومع ازدياد حاجة العلماء إلى علم يردون به على الملحدين والزنادقة، ازدهر علم الكلام أو الجدل، وتأثر بذلك النحاة العرب في مثل ما يعرف بنظرية العامل – لكل سبب مسبب – و الخليل بن أحمد "... **نفسه كان من أصحاب الكلام، فلم يكن اصطناع القياس في عهد الخليل إذن طفرة، وإنما ظهرت الاستفادة منه في وقت مبكر وإن لم يصطبغ إذ ذاك بالصبغة الفلسفية.**"(86) [2]

وإذن فنحونا عربي المنبت و النشأة، و إنّ تأثره بالفلسفة و المنطق اليونانيين إنّما كان خلال القرن الرابع الهجري بخاصة بعد أن نضج النحو، و اكتمل، واستقام عوده.

المطلب الثاني :أصول النحو العربي:

لقد استلهم النحاة المصطلحات الخاصة بأصول النحو العربي من كثير من العلوم الّتي نمت وازدهرت في أحضان الدولة الإسلامية كعلم الفقه ،والمنطق، و الكلام، و علم التفسير،وعلم الحديث ؛ ولا عجب في ذلك فلقد كان من النحاة من درس الحديث كسبويه "**طلبه أوّلا ولحن فيه، فانصرف إلى النحو، وابتعد عن الحديث**"[3] و القرّاء كأبي عمرو بن العلاء، والأصوليون كالأنباري، والسيوطي

[1] - د. مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 41.

[2] – د. مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة و النحو، ص 47.

[3] – محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق و المغرب دار الكتب العلمية ،ط2، لبنان،2008 ،ص 29 .

، والمتكلمون كالرماني و السيرافي ، " **يجمع المشتغلون على التراث اللّغوي عند العرب على أنّ أصول هذه اللّغة محمولة على أصول الفقه ،وأصول التفسير، وأصول الحديث، والمنطق وعلم الكلام**"[87] [1] وهذا كان بفضل الفتوحات الإسلامية، الّتي منحت للعرب فرصة الاختلاط بمختلف الشعوب، و الاطّلاع على حضاراتها والتأثر بها ،فعكفوا بعد ذلك يترجمون مختلف المعارف والعلوم ، ويتدارسونها.

التعريف اللغوي: كلمة أصول: جمع تكسير مفرده "أصل"؛ وفي "**المعجم الوجيز**"

"أصل الشيء أساسه الذي يقوم عليه، وفيما ينسخ النسخة الأولى المعتمدة، ومنه أصول الحكم، وأصول الكتاب، ويقال: ما فعل أصلا: أي قطُّ.

أصل أصالة: ثبت وقوي، والرأي جاد واستحكم، والنسب: شرف فهو أصيل.

أصّل الشيء جعل له أصلا ثابتا يُبني عليه.

الأصالة في الرأي: الإتيان بفكرة مبتكرة، وفي النسب عراقته".[88] [2]

وفي "**المعجم الوسيط**":

"أصل الشيء- أصلا: استقصى بحثه حتى عرف أصله...

أصل أصالة: ثبت وقوي، والرأي جاد واستحكم، والأسلوب كان مبتكرا ومتميزا-والنسب شرف فهو أصيل.

الأصلي: ما كان أصلا في معناه، ويقابل بالفرعي أو الزائد أو الاحتياطي أو المقلد".[89] [3]

وعموما تكاد معاجم اللغة العربية تجمع على أن أصل الشيء: أساسه الثابت الذي بني عليه، وأصول النحو في حدّها الاصطلاحي لا تخرج عن هذا المعنى.

---

1 - د. مبارك عبد القادر، المصطلح النحوي بين الاختلاف والمرونة، مجلة الآداب والعلوم الانسانية جامعة سيدي بلعباس ص12.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، ط1 (1400هـ-1980م) ص 19.

[3] جمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مصر، ط4(1425هـ-2004 م) ص 20.

التعريف الاصطلاحي:

واصطلاحا يُقصد به ''**الأسس التي بُني عليها هذا النحو في مسائله وتطبيقاته، ووجهه عقول النحاة في آرائهم، وخلافهم، وجدلهم. وكانت لمؤلفاتهم كالشرايين التي تمد الجسم بالدم والحيوية، وأول مؤلف مشهور عن هذا الموضوع – فيما أعلم– هو "الأصول في النحو" لابن سراج (ت 316هـ)**''[1] ومن الأصول التي بني عليها النحو العربي.:

أ)–**الاحتجاج:** وهو الدليل الأول من أدلة النحو، ويعتبر القاعدة الأولى التي ترتكز عليها باقي الأصول النحوية. ''ويراد بالاحتجاج هنا **إثبات صحة قاعدة، أو استعمال كلمة أو تركيب، بدليل**

نقلي صحّ سنده إلى عربي فصيح سليم السليقة".[2] فلقد احتج النحاة بكلام القدماء في اللغة والمعنى، وقبلوا بأقوال عرب الجاهلية، وفصحاء الإسلام من منتصف القرن الثاني الهجري، سواء كانوا يقطنون البادية أو الحضر. أما الشعراء الذين احتجوا بشعرهم ففيهم الجاهليون الذين لم يدركوا الإسلام، والمخضرمين الذين أدركوا الجاهلية والإسلام. ومصادر الاحتجاج ثلاثة وهي: القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف، وكلام العرب من شعر ونثر.

ب)– **القياس:** وهو الدليل الثاني من أدلة النحو بعد الاحتجاج ويراد به "**حمل غير المنقول على المنقول في حكم لعلة جامعة وهم يعمدون إليه إذ كان المنقول عن العرب مستفيضا بحيث يطمأن به إلى أنه كثير في كلامهم كثرة أرادوا معها القياس عليه**".[3] وله أربعة أركان هي:

الأصل: وهو المقيس عليه، والفرع: وهو المقيس، والحكم، والعلة الجامعة .

---

[1] د. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، د.ط 1989م ص01.

[2] سعيد الأفغاني، في أصول النحو العربي، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية (1414هـ–1994م) ص 06.

[3] لمرجع السابق ص78.

وهو نوعان: قياس استعمالي، وقياس نحوي :يقول ابن سراج:"**إذا لم يصح سماع الشيء عن العرب لُجئ فيه إلى القياس**".[93] [1]

ج) **العامل**: ونظرية العامل أساس قوي في النحو، لأنّها تفسر الكثير من الظواهر اللغوية ، وتعرفنا بأسرار التراكيب ، وما تتضمنه من علاقات ترتبط بالمعاني؛ فالإعراب ضرب من ضروب التحليل للمركبات اللغوية، وتوضيح العلاقات المعنوية من خلال العلاقات اللّفظية.[94] [2]

د) التأويل: يعرفه ابن تيمية رحمه اللّه في الشرع على أنّه " **صرف اللّفظ من المعنى الراجح إلى المعنى المرجوحلدليل يقترن به**".[95] [3]

ومن مظاهره:

1) **الحذف**: يقول ابن سراج: "**اعلم أن جميع ما يحذف فإنهم لا يحذفون شيئا إلا فيما أبقوا دليلا على ما ألقوا**".[96] [4]

2) **التقدير**: ويستعمل عند النحاة مرادفا للتأويل، والمقدر هو المحذوف.

3) **الحمل**: **وهو اعطاء الكلم حكما ما ثبت لغيرها من الكلم المخالفة لها في نوعها، ولكن توجد بينهما مشابهة من بعض الوجوه**.[97] [5]

4) **التعليل**: ومعناه تفسير الظاهرة اللّغوية، والنفوذ إلى ما وراءها وشرح الأسباب التي جعلتها على ماهي عليه، ومن أهدافه إثبات الأحكام النحوية، والحكم هو ما توجبه العلة. كما أن

---

[1] - ابن سراج، الأصول في النحو، تحقيق د. الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة ط4، بيروت (1420هـ-1990م) ص 88.

[2] - أنظر: د. محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، مطبعة الشرق، حلب (1979م)، ص 182.

[3] - ابن تيمية،الإكليل في المتشابه والتأويل، المطبعة السلفية، ط2 ، القاهرة (1393هـ-1973م)، ص24.

[4] - ابن سراج، الأصول في النحو، تحقيق د. الفتلي، ج2، مؤسسة الرسالة ط4، بيروت (1420هـ-1990م)، ص 254.

[5] - محمد الخضر حسين ، القياس في اللغة العربية ، المطبعة السّلفية ، القاهرة ، 1353 ه، ص 27.

التعليل من أقوى أدلة النحو وأسسه التي بني عليها، فبفضله ارتقى العلماء بالنحو العربي من مجرد الملاحظة الى مستوى العلم المضبوط.

5) **الحكم**: وهو مصطلح فقهي تداوله النحاة، وأقسامه هي: واجب وممنوع، وحسن وقبيح، وخلاف الأولى، وجائز عل السواء مثلما يراها السيوطي في كتابه "الاقتراح"، "**الحكم النحوي ينقسم إلى واجب وممنوع وحسن وقبيح وخلاف الأولى وجائز على السواء**".[98] [1]فالواجب مثل رفع الفاعل وتأخيره عن الفعل، وتنكير الحال، والممنوع كأضداد هما، و أمّا الحسن فهو مثل رفع المضارع الواقع جزاء بعد شرط ماض، والقبيح مثل رفعه بعد شرط المضارع، وخلاف الأولى ومثله تقديم الفاعل في نحو "ضرب غلامهم زيدا"، والجائز على السواء مثل حذف المبتدأ أو الخبر، وإثباته حيث لا يمنع الحذف .[2]

6) **القول بالموجب**: لم يقل به القدماء به، ولكنه وقع في كلامهم، ولعلّ "أبو البركات الأنباري" أول من جعله أصلا من أصول النحو "**فذكر في حده أن القول بالموجب هو أن يسلم للمستدل ما اتخذه موجبا للحكم من العلة مع استبقاء الخلاف**"[3]، ونجده يطبقه في كتابه " الانصاف " في رده على نحاة البصرة مذهبهم في الاسم المرفوع بعد "لولا" .

7) - **استصحاب الحال**: وهو يعني: "**أن تراعى الأصول في استنباط الأحكام النحوية، إلا إذا كان دليل واضح على انتفال اللّفظ من الأصل المعروف له، إلى ظاهرة أخرى**"[4] ويعده النحاة من أضعف الأدلة في النحو، وفي حالة وجود دليل غيره، فإنهم يمنعون التمسك به.

---

1 - عبد القادر رحيم الهيتي، خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع هجري، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، ط2، 1993، ص26.

2- أنظر: عبد القادر رحيم الهيتي، خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع هجري، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، ط2، 1993، ص26.

3 - محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، إفريقيا الشرق ، ص122.

4 - أنظر المرجع السابق، ص 123.

8) – **الإجماع:** وهو يعني ما اتفق عليه النحاة، وقد يكون سيبويه أول من استخدم هذا الدليل، ويرى المبرد أن إجماع النحاة حجة على من خالفهم بينما يفرق ابن جني بين الاجتماع في اللغة والإجماع في الفقه ويراه غير ملزم للمخالف. "**ونجد المبرد.....يصرح بأن إجماع النحويين حجة على من خالفهم على أن ابن جني يفرق بين الاجتماع في اللغة والاجتماع في الفقه، فيرى الأول غير ملزم للمخالف، ويرى الثاني ملزما، وعلة ذلك أن الرسول – صلعم– قال: "أمتي لا تجتمع على ضلالة". وهذا يتعلق بأمور الدين ولم يأت مثله في أمور اللغة**".[99] (1)

أما المتأخرون فيجعلونه من الأصول اللغوية المعتبرة. وإنّنا تلاحظ مدى تأثر النحاة في وضع أصول النحو بعلم الفقه وعلم الكلام وعلم المنطق. فالاحتجاج مثلا والإجماع واستصحاب الحال طرائق استدلالية انتقلت إلى النحو من علم الفقه خاصة، والقول بالموجب استدلال فقهي كلامي وكذلك القياس والعامل وغيرهما.... و يجمع الدارسون للتراث اللغوي العربي عل أن أصوله قد تأثرت بعلوم كثيرة كالفقه والتفسير والحديث، والمنطق وعلم الكلام "**ولذلك كان نحاة القرنين الرابع والخامس في غاية الاستلهام لهذه المصطلحات ذات الأصول الكلامية (الفلسفية) فالسماع والقياس والإجماع، والعلة والحكم مصطلحات فقهية تداولها النحاة ونسجوا على منوالها**" (2). ولا عجب في ذلك فقد كان من النحاة القرّاء ، والفقهاء وعلماء الحديث والمناطقة والمتكلمين ،كما أنّ أصول النحو منسجمة ومتكاملة مع بعضها البعض، فالقياس مثلا يسبقه السماع، والحكم هو ما توجبه العلة، والعامل هو الأساس لفهم النحو وهكذا، وإن أي تعرض لأحدها بالحذف أو الإلغاء ينتج عنه خلل واضح في هيكل النحو، هذا الأخير الذي إنّما ثبت واستقام عوده بفضل هذه الأسس.

---

1 – محمد خير الحلواني ، أصول النحو العربي، إفريقيا الشرق ،ص124 .

2 – د.مبارك عبد القادر، المصطلح النحوي بين الاختلاف و المرونة، مجلة الآداب والعلوم الانسانية ، العدد 08 ، 2010 ، ص12 .

المبحث الرابع: الخلاف بين مدرستي البصرة والكوفة

المطلب الأول : أسباب الخلاف بين المدرستين:

لقد نشأ النحو العربي في بداية أمره بصريا وذلك في منتصف القرن الأول للهجرة ؛و البصرة مدينة تقع على مشارف البادية، وأكثر سكانها من قبيلتين عريقتين هما :قيس وتميم، و كانت بقية القبائل العربية الّتي تحفُّ بها سليمة السليقة، أي لم تفسد لغتها بمخالطة الأعاجم، ومن هنا عجت البصرة بفصحاء الأعراب المعروفين في كتب الأدب . ومن أشهر علمائها الخليل بن أحمد الفراهيدي وأبو الأسود الدؤلي (ت69هـ) ونصر بن عاصم (ت89هـ)، وعبد الرحمن بن هرمس (ت118هـ) وعبد الله بن أبي إسحاق(ت112هـ)، وفي أواخر القرن الثاني هجري عرف هذا العلم انتشارا في مدينة الكوفة، وكانت هذه الأخيرة وعلى عكس مدينة البصرة قد خالط أهلها الأعاجم **"أما الكوفة فهي أدخل في العراق، وأقرب إلى الاختلاط بالأعاجم، ولغة أعرابها ليست لها سلامة لغة أعراب البصرة"**.[100] (1)

ومن أبرز شيوخ هذه المدرسة أبي جعفر بن أبي سرة الرعاشي(ت187هـ) والكسائي(ت) والفراء(ت 207 هـ)." **وأئمة الكوفيون هم: علي بن حمزة الكسائي، مؤسس المنهج الجديد للدراسة النحوية، ويحي بن زياد الفراء، الذي كان له الفضل في تنظيم الدراسة الكوفية، وتثبيت قواعدها، وأحمد بن يحي ثعلب، وقد كان له فضل المحافظة في استمرار الدراسة الكوفية.**[101] (2) وإن ما عرفت به مدينة البصرة من سبق في هذا المجال ومن نهضة علمية قبل الكوفة بزمن طويل، يرده المؤرخون إل ما نعمت به من استقرار سياسي نسبي، كذلك فإنه رغم الخلاف الدائر بين المدرستين والذي تناقلته كثير من كتب التراث، فعلماء الكوفة إنّما أخذوا هذا العلم–النحو العربي– عن علماء البصرة، وعلى أيديهم تتلمذوا؛ فيذكر المؤرخون أن

---

[100] - سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية د.ط 1994 ص198.

[101] - المرجع السابق ص 199.

الكسائي درس كتاب سيبويه على يد أبي الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش، تلميذ الخليل وسيبويه وأخذ الفراء عن أبي جعفر و الكسائي وعن يونس بن حبيب البصري. و "**مما يؤيد بأنّ الكوفة قد أخذت هذه الدراسة من البصرة أخذا، وذلك عن طريق التلمذة المباشرة فأبو جعفر الرؤاسي وهو أستاذ أهل الكوفة في زعمهم إنما عرف بالبصرة كما قال المبرد، وأخذ النحو عن عيسى بن عمر الثقفي، ثم انتقل إلى الكوفة وأذاع فيها علم البصرة**".[102] [(1)] ويرجع الباحثون أسباب الخلاف بين المدرستين إلى أمرين هما :

أ – الوضع السياسي : بعد سقوط دولة الأمويين ، واعتلاء العباسيين عرش الخلافة الإسلامية ، تركزت أعمال الحكومة الفتية في مدينة الكوفة، واتّخذوها مركزا لخلافتهم، وذلك بعد أن كانت البصرة عاصمة للدولة في عهد بني أميّة ،حيث نشأ النحو العربي وازدهر ، وبعد مائة عام أي في أواخر القرن الثاني الهجري بدأ ظهور النابغين من العلماء بالكوفة، إلاّ أنّ تعارض نحاة المدرستين في الموقف السياسي ألقى بظلاله على مواقفهم من بعض المسائل النحوية.

ب – الوضع الجغرافي : لقد سبق وذكرنا أنّ مدينة البصرة لم يخالط سكانها الأعاجم، بل إنّ من وطنها هم القبائل العربية الفصيحة كقبيلة قيس، وقبيلة تميم؛ فلا عجب أن يكون نحاة البصْرة أكثر تشددا من شيوخ الكوفة في أخذ الشواهد النحوية من كلام العرب.

المطلب الثاني :مواضع الخلاف بين المدرستين

لقد تطور الخلاف بين المدرستين إلى حد جعل البصريين يتهمون الكوفيين بأنهم أفسدوا اللغة والنحو العربي ومن أهم مواضع الخلاف بين المدرستين ما يلي:

أ) **حكم السماع:** اختلفت المدرستان في مصدر حكم السماع (القرآن الكريم، الأحاديث النبوية الشريفة، كلام العرب –نثره وشعره–).فلقد كان الكوفيون أقلّ تشددا

[1] - مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص42.

من البصريين في الأخذ من هذه المصادر؛ ممّا جعل نحاة البصرة يوجهون إليهم تهمة إفساد النحو "**والمصادر التي اعتمد عليها الكوفيون في دراستهم أكثر تمثيلا للّغة العربية من مصادر البصريين الدراسية، فقد استبعد البصريون كثيرا من المصادر التي اعتمد عليها الكوفيون، وأفادوا منها... فاتهموا الكوفيين من أجله بأنهم أفسدوا النحو... بأخذ الخطأ واللحن من مصادر مطعون في صحتها،** "[103] [1]

ولهذا يعدّ أهل اللّغة مذهب البصريين مذهب قياس، ومذهب الكوفيين مذهب سماع ، وحقيقة الأمر أنّ كلا المدرستين اعتمدت القياس في دراستها، ولعل مدرسة الكوفة كانت أكثر توسعا في هذا المجال لأنّها قاست على الغريب والناذر والشاد.

ب) حكم القياس: ونقطة الخلاف في هذا المجال بين المدرستين دارت حول جواز القياس على غرائب كلام العرب، فالكوفيون أجازوا ذلك، بينما اعتبره البصريون شاذا، والشاذ لا يقاس عليه. وذلك أن الكوفيين كانوا حريصين على جعل أصول المواضيع خاضعة شكلا لما هو مستعمل ومسموع، "**فما يكادون يسمعون مثالا يشذ عن أصل موضوع حتى يسرعون إلى إعادة النظر في هذا الأصل، وتغييره حتى يتلاقى مع هذا المثال**".[104] [2] ووصل بهم الأمر إلى القياس على المثال الواحد "**لأنهم إذا سمعوا لفظا في شعر، أو نادر كلام جعلوه بابا كأنهم يشعرون بأن ما يقوله الأعرابي أو الأعرابية، إنما يمثل بيئة لغوية لا يصح إغفالها**".[105] [3] لذلك يرى مهدي المخزومي أن مذهبهم في النحو أكثر واقعية وأكثر تمثيلا للغات القبائل العربية المختلفة "**وكان مذهبهم أقرب إلى تصوير العربية تصويرا واقعيا، ونحوهم أكثر تمثيلا للغة العربية بلهجاتها المختلفة**".[106] [4]

1 - مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 395.

2 - المرجع السابق ، ص396.

3 - المرجع السابق ، نفسه، ص 396.

4 - نفسه ، ص 396.

3

وإذا كان الأستاذ مهدي المخزومي ينتصر للمذهب الكوفي في هذا المجال، فإن الكثير من الباحثين ينتصرون للمذهب البصري ومن بينهم (سعيد الأفغاني) إذ يقولفي صدد حديثه عن الكوفيين"... **ولم يعلم لهم مناهج متحررة في القياس. أما البصريون فهم أقيس إذا راعينا الكيف....فهم لا يقيسون إلا على الأعم الأغلب، ولهم في القياس أصول عامة يراعونها، والزمن حكم لهم بالبقاء إذ كان الأنسب والأضبط، فكان نحو الناس حتى هذا اليوم بصريا في أغلبه"** [107] [1]

ج) **القراءات القرآنية:** لقد كانت مدرسة الكوفة أقل تشددا وأكثر حرصا في الأخذ بروايات القراءات القرآنية الصحيحة السند الى الرسول –صلى اللّه عليه وسلّم – أما الكوفيون فقد يقدمون القياس في ذلك، وهذا لأنهم نظروا إلى لغات القبائل العربية المختلفة وكأنّها لغة واحدة، رغم أنهم أحيانا يصرحون فيقول بعضهم مثلا: "**إن استعمال المثنى بالألف مطلقا لغة قوم كذا، وإن إعراب الأسماء الخمسة بالحركات لغة بني فلان، وهكذا.....**".[108] [2]وهذا ما جعلهم يخطئتون الكثير من القراءات القرآنية التي ثبت صحة روايتها عن الرسول – عليه الصلاة والسلام – مثلما غلطوا (عبدالله بن عامر) مقرئ أهل الشام في قراءته قوله تعالى: ﴿ وكذلك زين لكثير من المشركين قتل أولادَهم شركائِهم﴾ بنصب أولادهم، وجر شركائهم، لأنهم لا يجوزون الفصل بين المضاف والمضاف إليه إلا في ضرورة الشعر، مع أنه أحد القراء السبعة، وقراءته متصلة السند كما يقول المعنيون بالقراءات.[109] [3]

د) **المصطلحات النحوية:** لقد أقرّ الكوفيون معظم المصطلحات التي وضعها قبلهم البصريون، كما اجتهدوا في وضع مصطلحات أخرى جديدة مختلفة، ومن أبرز هذه المصطلحات:

---

[1] - سعيد الأفغاني، في أصول النحو، ص198.

[2]- مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 52.

[3] - مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص53.

- اسم الفاعل وتسميه مدرسة الكوفة: الفعل الدائم.

- الحال وتسميه : ا لقطع.

- المفعول المطلق ،والظرف ،والمفعول به وتُسميها :شبه المفعول"[110] [1]

- الظرف و تطلق عليه مدرسة الكوفة الخلاف.
- البدل و تطلق عليه : الترجمة.
- التمييز وتطلق عليه : التفسير.
- العطف و تطلق عليه : النسق.
- الممنوع من الصرف و تسميه: ما يجري وما لا يجري.
- ضمير الشأن وتطلق عليه :الاسم المجهول.
- المبني للمجهول وتطلق عليه : ما لم يسم فاعله.
- اسم الإشارة والذي تطلق عليه : التقريب. [111] [2]

هـ) العامل النحوي: إن معظم الخلاف الذي نشب بين مدرستي الكوفة والبصرة في مجال التطبيق النحوي كان حول مسألة العوامل النحوية ومن ذلك "**أنّ البصريين يعتقدون أنّ الظرف والجار والمجرور يرفعان الاسم الذي بعدهما وهو عند البصريين مبتدأ**"[112] [3] إلاّ أنّ التباين بين المدرستين في هذا المجال يعود إلى العوامل التقديرية الّتي عللوا بها الإعراب ، بينما نجدهم غالبا متّفقين حول الحكم الإعرابي"**والكوفيون لم يستبعدوا فكرة العامل وأثره في التأليف ووجوب الإعراب، إلا أنهم لم يمنحوه خصائص العلة ولم يفلسفوه، فقد كان العامل عندهم متصيدا من فهم الطبيعة اللغوية**".[4] ورغم ما يتبادله أنصار المدرستين من انتقادات واتهامات، أعتقد أن

---

[1] – انظر محمد المختار ولداباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دارالكتب العلمية،بيروت ،لبنان،ط2، 2008 ،ص 103 .

[2] – انظر د. مبارك عبد القادر، المصطلح النحوي بين الاختلاف والمرونة، مجلة الآداب والعلوم الانسانية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، العدد الثامن 2010 ص11، نقلا عن شوقي ضيف، المدارس النحوية، مطبوعات جامعة حلب، 1996، ص 165 وما بعدها.

3- محمد المختار ولد اباه ، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص100 .

4 – مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص 394.

كلا من علماء الكوفة والبصرة قد خدم النحو العربي الأمر الذي ساعد عل حفظ القرآن من اللحن قرونا عديدة ؛ والدليل على ذلك نشوء المدرسة البغدادية والتي كان أساسها المفاضلة بين الآراء النحوية لكلا المدرستين دون تعصب أو تحيز لإحداها على حساب الأخرى "**فقد شهدت البيئة البغدادية إذّاك علمين من أعلام العربية أحدهما يمثل المدرسة الكوفية تمثيلا صادقا، وهو أبو العباس أحمد بن يحي ثعلب، وثانيهما يمثل المدرسة البصرية تمثيلا صادقا وهو أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، وحدث أن أخذ البغداديون عن هذين الشيخين وحاولوا التوفيق بين المذهبين**"،[113] [1] إلاّ أنّ ارتكاز تعليم النحو – قديما وحديثا – واعتماده بصفة جلية على آراء المدرسة البصرية له أسبابه "**لكن المذهب البصري تغلب أخيرا على المذهب الكوفي، لا لأنه أقوى المذهبين، بل لأنه كان أكثر أنصارا، وأيسر طريقا لطلاب اللّغة ودارسي النحو لكثرة المؤلفات فيه... فكان الكتاب ثروة منظمة "ضخمة" للدارسين، في اللغة والأصوات والنحو والتصريف.** "[114] [2] وبطبيعة الحال فكتاب سيبويه – هذه الثروة العلمية العظيمة —كان و لازال مصدرا للدراسات اللّغوية على اختلاف أشكالها.

ومما يؤخذ على النحاة واللغويين من المدرستين (الكوفة والبصرة) أنهم لم يعطوا الحديث النبوي الشريف حقه في الاستشهاد على صحة قواعدهم النحوية، والسبب في ذلك هو تجويز الرواية بالمعنى — في ظنهم– لأنّ الكثير من رواة الأحاديث النبوية من الأعاجم الذين تعلموا العربية، فوقع اللحن في رواياتهم دون تعمد، ولقد حذا حذو علماء البصرة في هذا المجال كثير من علماء المدرسة البغدادية و الأندلسية ماعدا القليل من النحاة كابن مالك، وأبي حيان النحوي الغرناطي. كذلك مما يُعاتب عليه النحاة عدم اتّخاذهم القرآن الكريم أساسا لنحوهم، ومحورا يديرون عليه مختلف دراساتهم" "**وقد كان على نحاة العربية أن يترسموا تركيب القرآن وأن ينحوا نحوه،**

---

[1]– مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص393.

[2] - مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية. 1406هـ-1986م ص 6-7.

فيجعلوا ذلك أساسا لنحوهم ، ومحورا يديرونه عليه ، ثمّ لابأس بهم بعد ذلك إذا عرضوا لما يخالفه، أو يوازيه ؛يذكرونه، ويُنوهون به، ويستشهدون له... ولقد ترسم بلغاء العرب ، وفصحائهم أسلوب القرآن في خطبهم وفي رسائلهم ثمّ في كتبهم من بعد فما توعروا في الأسلوب، ولا اقتحموا الغريب ولا الشاذ ولا كانت لهم به حاجة"[1] إذن فلقد تسابق الفصحاء والبلغاء ينهلون من القرآن الكريم مايشبع حاجتهم ويروي ضمأهم فأبدعوا في فن القول أيّما إبداع، فما الّذي جعل النحاة لايحذون حذوهم؟ وهل افتتانهم بالمنطق؛ هذا الجديد الوافد عليهم – مثلما يرى بعض الباحثين[2] – هو السبب وراء ذلك ؟ إنّ الإجابة عن مثل هذا السؤال تتطلب بحثا دقيقا في الموضوع قبل إصدار الأحكام ، ولكن مهما قيل عن الاختلاف بين المدرستين، فالروايات تبين الصلة الوثيقة التي ظلت تجمعهما وهي كتاب "سيبويه"، "قرآن النحو" كما يسميه البعض. **"فقد قرأ الكسائي الكتاب على الأخفش، وكذلك يُروى أن الفرّاء مات وتحت وسادته كتاب سيبويه"**.[115] [3]

- إذن فعلماء المدرستين ظلوا جميعا يحومون في فلك "سيبويه" ولم يخرجوا عنه؛ ثمّ إنّ الاختلاف بين المدرستين لم يكن شرا كلّه، بل عاد على النحو بفوائد عديدة لعلّ أهمها أنّه أثرى المصطلحات النحوية، وفتح باب المفاضلة في وجوه النحاة في العصور المتلاحقة، فكانت المدرسة البغدادية الّتي انتهجت الانتقاء من آراء المدرستين (البصرية ، والكوفية) على السّواء اتجاها لها في دراسة النحو العربي قديما، وكذلك الأمر بالنسبة لدعاة التيسير الّذين لم يفرقوا بين المدرستين في انتخاب آرائهم النحوية حديثا، وعلى رأسهم شوقي

1 – أحمدسليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ،1994 ،12 ،13.

2 – أُنظر المرجع السابق، ص12 و13 .

3 – د.عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، مجمع اللغة العربية الاردني ،الطبعة الأولى، عمان، الأردن (1407هـ–1986م، ص 35.

ضيف، وكذلك "يوسف الصيداوي " الذي يدعو في كتابه" الكفاف" 1999 إلى النظر في التراث النحوي(بصريا كان أو كوفيا) لاستلهام القاعدة، و استلالها؛ حيث قام باستخلاص قواعد اللّغة العربية بنفسه من نزاعات النحاة، و خلافاتهم.

المبحث الخامس : الحاجة إلى تيسير النحو عند القدماء و المحدثين

المطلب الأول : الحاجة إلي تيسير النحو عند القدماء

إن أكثر الانتقادات التي وجهت إلى منهج وضع وبناء علم النحو العربي تدور حول النقاط الآتية:

1) نظرة البصريين خاصة إلى لغات القبائل العربية المختلفة على أنها لغة واحدة مما جعل دراستهم أقل واقعية ''**اعتبروا اللغة العربية بما فيها من لهجات مختلفة لهجة واحدة، مع أن القبائل كانت تختلف فيما بينها اختلافا واضحا في الألفاظ والإعراب، كما كانوا هم أنفسهم يصرحون بذلك من حين لآخر، فيقول بعضهم: إن استعمال المثنى بالألف مطلقا لغة قوم كذا، وإن إعراب الأسماء بالحركات لغة بني فلان، وهكذا...**''[116] [1]

2) تخطئتهم لبعض القراءات الصحيحة، والمتصلة السند إلى رسول اللّه –عليه الصلاة والسّلام – والتي يعتبرها العلماء سنة صحيحة ''**وإذن لما اضطروا إلى أن يغلطوا نصوصا صحيحة، كما فعلوا مع قراءات صحيحة، مقبولة معتبرة عند أصحاب القراءات**"[117] [2] ومثل ذلك مافعلوه مع عبد الله بن عامر مقرئ أهل الشام الّذي يعدّ من القراء السبعة ، وقراءته متصلة السند .

[1] مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، ص52.

[2] المرجع السابق ص53.

3) عدم الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف لأنه في ادعائهم روي بالمعنى لأن رواته كانوا أعاجم. " **والحقيقة أن هؤلاء الرواة سواء كانوا عربا أو موالي، يحرصون حرصا شديدا على تتبع ألفاظ الحديث مخافة أن يكذبوا على رسول الله** ".[118] [1]

4) المبالغة في القياس: فلقد حاول النحاة أن يصوغوا أحكاما لما يمكن قوله، ولكنهم توسعوا وغالوا في ذلك إلى درجة إيجاد تراكيب ، وصيغ مصطنعة لم ترد في كلام العرب مما أدى إلى تعقيد النحو، وتوعر مسالكه. يقول أبو الفتح ابن الجني في كتابه "الخصائص"، "**هذا كله من كلام العرب، ولم يسمع منهم، ولكنك سمعت ما هو مثله.**"[119] [2]

5) الإفراط والمبالغة في التأويل: ويرى مهدي المخزومي أنّ العرب لم يستكملوا استقراءاتهم لذلك وقعوا في الارتباك وتكلفوا التأويل"**ولو كانوا استكملوا استقراءاتهم إذ لتجنبوا كثيرا مما وقعوا فيه من ارتباك، وما تكلفوا فيه من تأويل**".[120] [3]و التأويل إنّما هو أداة لتفسير اللّغة، ولكن النحاة – الّذين استجلبهم المنطق الأرسطي فشغفوا به – جعلوه أداة لصنع اللّغة "**لجأوا إلى التأويل والتأويل البعيد الذي يخالفه الظاهر...وإيجاد صور من التعبير لم يكن يعرفها أصحاب اللغة أنفسهم...وبالغوا في اصطناع هاتين الأداتين فأخضعوا لهما كل نص، ولو كان قرآنا**".[121] [4]

6) – اعتماد سيبويه على ظاهرة الاستطراد، ففي حديثه عن مسألة واحدة، يستطرد مسائل أخرى، ثم يتشعب إلى موضوعات عديدة.

---

[1] محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، ط2، لبنان 2008، ص 29-30.

[2] أبو الفتح بن جني، الخصائص، الجزء الأول ص 367.

[3] مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسته اللغة والنحو، ص53.

[4] المرجع السابق، ص45، 46.

7) – ربط قواعد النحو العربي بالسليقة أي: ما سمع عن العرب سليقة، وهذا الأمر يحول دون الفصل بين لغة التخاطب اليومي، ولغة العلم (القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف).

8) – الخلاف الذي دار بين مدرستي الكوفة والبصرة حول عدة قضايا نحوية، ومن أهمها قضية العامل في التطبيق النحوي (كعامل المبتدأ والخبر، والتنازع، وغير ذلك كثير.)

9) – تميز النحو العربي بالنزعة المعيارية التي تقوم على معيار الصواب والخطأ، وتخلف النزعة الوصفية عنه هذه الأخيرة التي تقوم عليها معظم الدراسات اللغوية في العصر الحديث.

10 – تلون النحو العربي بالنزعة الفلسفية والمنطق، وعلوم الكلام، وتجلى ذلك في القرن الرابع الهجري بصورة واضحة للعيان؛ مما أدى إلى تعقد النحو وتوعره، حيث أخذ يتشعب وتكثر به التفريعات والعلل والعقد، وتعدد الخلافات فاتّسعت الهوة بين النحو المتعمق والمتخصص وبين ما تحتاجه الناشئة من النحو لحفظ اللسان والقلم من الزلل.

غير أن المتتبع لتاريخ النحو العربي يدرك أن الحاجة إلى تيسيره بدأت مبكرا، فما يسوقه إلينا الجاحظ (159هـ-225هـ) في كتابه "الحيوان" لدليل قوي على ذلك، فقد أورد تحت عنوان "استغلاق كتب أبي الحسن الأخفش".(122)[1] **"وقلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها، وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم؟ فقال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني إليه، قلت حاجاتهم إلي فيها، وإنما كانت غايتي المنالة، فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم، لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس فهم ما لم يفهموا، وإنما قد كسبت في هذا التدبير، إذ كنت إلى التكسب ذهبت، ولكن ما بال إبراهيم النظام، و فلان و فلان يكتبون الكتب لله بزعمهم، ثم يأخذها مثلي في موافقته وحسن نظره ، وشدة**

[1] تلميذ سيبويه ويسمى أيضا "الأخفش الأوسط"، وهو الذي حمل كتاب سيبويه بعد وفاته، وراح يمليه على الناس، ويذيعه فيهم.

عنايته، ولا يفهم أكثرها؟"[123] [1] إذن فلقد أشاع الأخفش في كتاب سيبويه بعض العسر والغموض '' ويرى شوقي ضيف أن الأخفش الأوسط قد وضع في كتاب سيبويه – الّذي كان يقرأه للناس – بعض الصعوبة والغموض مثلما كان يضع في كتبه ما كان يشيعه في كتبه " **ولعل ذلك ما جعل النحاة بعد سيبويه يتداولون شرحه مرارا وتكرارا**"[124] [2]

كما ندرك من ذلك أن استغلاف كتب النحو على طلاب هذا العلم كان متعمدا أحيانا بغرض التكسب، وأحيانا أخرى كان بغير تعمد؛ فلقد عدّ النحاة لغات العرب جميعا لغة واحدة و جمعوا لها الروايات، الّتي مكّنتهم من التوصل "**إلى أحكام لغوية طبعوها بطابع الشمول، و كان لابد أن يصطدموا بمسائل كثيرة، لا تنطبق عليها أحكامهم، فلجأوا إلى القياس متخذين منه أداة لصنع اللغة، وصنع أمثلتها...وكما لم يسعفهم القياس بكل ما كانوا يريدون ..لجأوا الى التأويل والتأول البعيد الذي يخالف الظاهرة مخالفة بعيدة،**"[3].فتحول بذلك القياس والتأويل من وسيلتين وأداتين فعّالتين لتفسير اللغة إلى أداتين لصنع المادة اللغوية, وأضحت اللغة عندهم مجموعة من القوانين والقوالب الثابتة الّتي أخضعوا لها كلّ ما وقع بين أيديهم من النصوص – لم يسلم منها حتى القرآن الكريم– و كان شعارهم في ذلك بيتٌ للكسائي:

إنّما النحو قياس يتبع *** وبه في كلّ أمر ينتفع

---

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان ، الجزء الأول، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، الطبعة الثانية (1384هـ-1965م) ص 91و 92

[2] د. شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف الطبعة الثانية، القاهرة ص11.

3- محمد مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنحو،شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي و أولاده،ط.2، مصر،1958،ص 45،46.

وهذا كلّه أسهم في إبعاد دراستهم عن الواقع؛ فلقد نسوا أنّ اللّغة ليست نتاجا للعقل وحده، بل تتحكم فيها كذلك عوامل شتى (كالعوامل النفسية، والبيئية والثقافية والاقتصادية...)

وفي القرن الرابع الهجري ازدادت الحاجة إلى تيسير النحو لمواجهة الإسراف والطول والتنوع الذي تميزت به المؤلفات النحوية في تلك الفترة؛ ونشير في هذا المجال إلى أن الطول والتنوع في المؤلفات النحوية كان سببه أحيانا محاولة بعض العلماء تقريب النحو من مذاهبهم العلمية فلقد حاول الأنباري في كتابه "لمع الأدلة"، والسيوطي في كتابه "الاقتراح" تقريب النحو من منهج الأصوليين، وحاول السيرافي والرماني تقريب النحو من منهج المتكلمين؛ و إنّ تأثر النحاة بالمنطق الأرسطي كمنهج بحثي في قضايا العلوم العقلية والمجادلات الكلامية كان له أبلغ الأثر في استغلاق النحو على المتعلمين "**فلقد ذاع المنطق الصوري – الأرسطي– كمنهج للبحث والجد في قضايا العلوم العقلية والمجادلات الكلامية مما حفز علماء النحو على الأخذ به والدخول في مجادلات ومناظرات يحذون في ذلك حذو علماء الكلام... مما كان له أكبر الأثر في استغلاق النحو وتوعر طريقه**".[125] [1] و تميزت الدراسات النحوية في هذا العهد بظهور اتجاهين بارزين، اتجاه يهدف إلى التعمق في دراسة علم النحو حيث جعل بعض النحاة ذلك مهنة لهم ، واتجاه آخر هدفه تيسير النحو لفهم واستيعاب المكتوب و المقروء من النصوص، والحرص على سلامة التخاطب بالعربية الفصحى. والجدير بالذكر أنه رغم وعي القدامى من النحاة بما أثقلت به العربية فإنهم لم يهتموا بدراسة الصعوبات ولا بوضع العلاج لها، وإنما نجد ذلك في طيات كتبهم؛ فابن حزم مثلا يعتقد "**أن ما في كتاب "الواضح" للزبيدي هو الحد الأدنى مما يجب على الطالب أن يعرفه من النحو، وأن في كتاب الجمل للزجاجي الحد الأقصى الذي ينبغي له أن يدرسه** ".[126] [2]

[1]- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي ص12.

[2]- محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق و المغرب ص28.

وأمام هذا الوضع برزت محاولات لعدد كبير من الدارسين، هدفها تخليص النحو مما علق به من الشوائب، وكذلك من الإسراف والطول حيث أضحى عبئا يثقل كاهل المتعلمين، وتتلخص هذه الجهود في عرضه مختصرا خاليا من المناقشات، أو بالابتعاد به عن المنطق اليوناني أو بجمع وعرض الآراء المتعارضة حول بعض القضايا النحوية، ومن هذه المؤلفات "الموجز لابن السراج"(ت316هـ)، و"الجمل للزجاجي"(ت337هـ)،و"الإيضاح لأبي علي الفارسي"(ت377هـ)، واللُّمع في العربية "لابن جني" (ت 92هـ). فقد كانت نية ابن جني أن يضع بين أيدي الناشئة كتابا ميسرا في النحو والصرف لذلك اقتصر في عرضه على **"عرض المسائل الظاهرة في عبارة ميسرة سهلة موجزة، متجنبا عرض آراء العلماء وتعليلاتهم المختلفة آخذا بالرأي وعدم التعصب لمذهب من المذاهب، فوضع كتاب اللمع في العربية"**.(127) [1] ولقد لاقى هذا المؤلَف النحوي ترحيبا و إقبالا كبيرين من المعلمين والمتعلمين على السّواء،كما تلقفته أيدي العلماء في ذلك الوقت وتناولته بالشرح (128) [2] و مثل ذلك" شرح اللّمع "لعمر بن ثابت الثمانيني (ت442هـ)، و"شرح اللمع "لعبد الله بن الحسن العسكري (ت616هـ)، و"توجيه اللمع " للشيخ أبي العباس أحمد بن الحسن المعروف بابن الخبار (ت637هـ). ثمّ ظهرت بعد ذلك موجة من المتون والمنظومات النحوية تهدف الى تركيز النحو وجمع مادته الأساسية في مؤلفات شديدة الإيجاز وكان الغرض من ذلك التصدي للإسراف والطول والتنوع الذي تميزت به المؤلفات النحوية ومن بين هذه المتون ألفية ابن المعطي (ت628هـ)، و"الكافية لابن حاجب"(ت646هـ)، و"الكافية الشافية" و"الألفية" و"الفوائد" لابن مالك (ت672هـ)

و "الأجرومية" لابن أجروم (ت823هـ)، و"شذور الذهب «لابن هشام (ت861هـ) و"الأزهرية" لخالد الأزهري(ت905هـ)غير أن شدة الايحاء والتكثيف صعب على المتعلم فهم ودراسة النحو

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية، تحقيق سميح أبو المغني، دار مجدلاوي للنشر عمان 1988.ص10.

[2] انظر المرجع السابق ، مقدمة الكتاب ،ص11.

من خلالها، كما أنها اضطرت الطلاب إلى التفرغ لحفظها، وملازمة الأساتذة والعلماء والرجوع إليهم وإلى ما وضعوه من شروح وتقارير حتى يتمكنوا من فهم المادة واستيعابها على الوجه الصحيح.

وهكذا ظل النحو العربي يراوح مكانه بعد أن اقتنع وأجزم الدارسون أن كتاب سيبويه هو "قرآن النحو" و ''أنه ليس في الإمكان أفضل مما كان''، و ''بأن النحو قد نضج حتى احترق'' وهذا ما جعل المازني (ت248هـ) يقول "**من أراد أن يعمل كتابا كبيرا في النحو بعد كتاب سيبويه، فليستح**".(129) [1] و رغم ما تميز به الفكر العربي من طاقات خلاقة وإبداع متميّز إلاّ أنّ اقتناع العلماء بفكرة "كمال النحو ونضجه" على الوجه الذي جاء به في كتاب سيبويه، جعل الأغلبية منهم توجه جهودها وإمكاناتها العقلية إلى خدمة هذا الكتاب بشرحه أو التعليق عليه أو مناقشة مسائله؛ و كانت النتيجة أن يظل النحاة – رغم تعاقب العصور — يدورون جميعا في فلك سيبويه ، يؤلفون الكتب و المتون النحوية تارة ويشرحونها تارة أخرى، ويبسطونها طورا ،ويختصرونها طورا آخر،و كلّ ذلك سعيا وراء تيسير النحو وتقريبه من المتعلمين؛ الأمر الّذي أدى بهم إلى تأليف الحواشي و التقريرات؛ الّتي أحالتهم بدورها إلى كتابة''**التعليقات المتطفلة على شروح تلك المتون، وهي مرحلة كانت أشد عمقا، وأبلغ جناية على النحو، وعلى العربية ....وذلك لما احتوته من نقول مضطربة متخالفة مليئة بالاعتراضات والردود عليها ثم الردود على الردود**".(130) [2]

وهذه الفترة التي دامت قرنين — أي المدة التي سيطر فيها الأتراك على معظم الوطن العربي– يعتبرها الدارسون أحلك مرحلة انتهى إليها الدرس النحوي في مراحل تطوره.

المطلب الثاني : الحاجة إلى تيسير النحو العربي عند المحدثين

---

[1] الكتاب، سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون ، التقديم 1، ص 21 نقلا عن عبد الوارث مبروك سعيد، في اصلاح النحو العربي ص13.

[2] عبد الوارث مبروك سعيد في ‹إصلاح النحو العربي › دراسة نقدية، دار القلم، الكويت ط1، (1406هـ-1985م) ص13 و 14.

ظل توجه العلماء نحو كتاب سيبويه ، واعتباره قرآنا للنحو قرونا عديدة، قال محمد بن يزيد: "**لم يعمل كتاب في علم من العلوم مثل كتاب سيبويه وذلك أنّ الكتب المصنعة في العلوم مضطرة إلى غيرها ، وكتاب سيبويه لا يحتاج من فهمه إلى غيره**".[131] [1] إلا أن هذا التوجه – في القرن الرابع الهجري- حيث ازدهرت الدراسات النحوية وعمت أرجاء العالم الاسلامي- طبعته مذاهب واتجاهات مختلفة كان من أبرزها:

1) الاتجاه الانتقائي: وما يسمى بالمدرسة البغدادية حيث انتهجوا المفاضلة بين آراء المدرستين (البصرية و البغدادية)
2) الاتجاه التفسيري: ومن أبرز مشايخه (السيرافي والرماني) وكان توجههم إلى بسط آراء سيبويه وتوضيحها على أساس تعريب المنهج النحوي من منهج المتكلمين.
3) الاتجاه التنظيري: اتجه أصحابه نحو تقريب المنهج النحوي من منهج الأصوليين، فالأنباري في كتابه (لمع الأدلة) والسيوطي في كتابه "الاقتراح".
4) اتجاه التأصيل والتقويم: وبرز في القرن (الخامس والسادس) الهجريين حيث انتعشت في بلاد الاندلس علوم اللغة وامتدت أكثر من قرنين ، وأهم من مثل هذا الاتجاه : (الأعلم الشنتمري، وابن سيدة) وفي عهدهما برزت معالم "المدرسة النحوية العربية" التي أخذت أصولها من (الإكليلي والزبيدي) وفي هذه الحقبة برز ابن مضاء [132] [2] لما بذله من جهد لتخليص النحو من ثقل العلل و العوامل والتمارين.
5) اتجاه التصحيح والتثبيت: ويتزعمه(ابن مالك الحياني) الذي فرض – بحسن اختياره الصورة الحالية للنحو العربي التقليدي في كتابه (الألفية) أو (الخلاصة) الذي صار المرجع

[1] سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر – ت180هـ) ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ،ج1، ط3 (1408-1977) ص05.

[2] ابن مضاء: هو أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن اللّخمي القرطبي (513- 592هـ).

التدريسي في جميع الهيئات التعليمية، كما اسهمت مؤلفات (أبي هشام) و (أبي حيان) في تثبيت هذا المنهج وتوسيع آفاقه.[133] [1]

6) الاتجاه الإحيائي التيسيري: وظهر هذا الاتجاه في العصر الحديث (عصر النهضة العلمية)، وكان منشؤه البعثات العلمية التي استفاد منها عدد لا يستهان به من كبار المفكرين والمثقفين العرب في مطلع القرن العشرين أمثال طه حسين، الذي يتحدث عنه تلميذه د. شوقي ضيف فيقول :" **وكان قد درس النحو في الأزهر واطلع على امهاته المطولة، وما فيها من تعقيدات شديدة لمسائله وسافر....إلى فرنسا ودرس هناك اللاتينية و اليونانية، ودرس نحو كل هذه اللغات، ولم يجد فيها صعوبات النحو العربي التي يتعثر فيها الطلاب وخاصة الناشئة من تلامذة المدارس المصرية، فاستقر في نفسه أن من الواجب أن يبسط النحو العربي وخاصة الناشئة**".[134] [2]

ورغم ما بذلته وزارة المعارف المصرية مابين (1930-1938) من جهود لتخليص النحو من العقد والصعاب وتيسيره للناشئة إلا أن جميع القرارات التي خرجت بها اللجنة المؤلفة من طه حسين وبعض أساتذة الجامعة، وأساتذة كلية دار العلوم قد أهملت، ولم يلتفت إليها إلا في سنة 1945م حيث احيلت تلك القرارات والاقتراحات إلى مجمع اللغة العربية وخصص لها مؤتمرا وناقشها في ثمان جلسات "**ودافع عنها طه حسين بحجج وبراهين قوية، وأقرها المجمع مع تعديلات قليلة، غير أن وزارة المعارف لم تسارع إلى وضع كتب في تطبيقها على ما يتعلمه الناشئة من النحو**".[135] [3]

---

[1] أنظر، د. محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية ط2، بيروت ، لبنان ، 2008، ص 24، 25، 26.

[2] د. شوقي ضيف (رئيس المعجم)، محاضرات معجمية، مجمع اللغة العربية.ط1، القاهرة (1418هـ-1998م) ص 321.

[3] لمرجع السابق ص 321-322.

و يُعد تحقيق، ثمّ نشر الدكتور شوقي ضيف كتاب "الرد على النحاة " لابن مضاء الأندلسي (ت592هـ) سنة 1947م دعامة قوية لمن تبنوا التيسير منهجا لتقريب النحو للناشئة من المتعلمين؛ وذلك لأنّهم وجدوه يدعو إلى ما يدعو إليه المنهج الوصفي في العصر الحديث من رفض للتعليل والتأويل والتقدير في دراسة اللّغة،"**إذ وجدوه كما شاءوا يدعو إلى إلغاء العلل الثواني والثوالث، وإلغاء التمارين غير العملية، فاتخذوا آراءه لهم مركبا**"[136] [1]ورغم أن من العلماء المتقدمين من دعا إلى تيسير النحو قبل ابن مضاء بأكثر من ألف عام مثل الجاحظ في القرن الثالث الهجري، إلاّ أنّ هذه الفكرة تجسدت بوضوح على يد ابن مضاء في كتابه الرد على النحاة حيث يقول: "**قصدي من هذا الكتاب أن أحذف ما يستغني النحوي عنه وأنبه على ما اجمعوا على الخطأ فيه**".[137] [2]ولقد دعا هذا الأخير في اتجاهه التيسيري إلى مايلي:

1) إلغاء العوامل النحوية: ''**وأما العوامل النحوية فلم يقل بعملها عاقل لا ألفاظها ولا معانيها، لأنها لاتفعل بإرادة ولا بطبع**".[138] [3]

2) إلغاء الحذف والتقدير: "**المحذوفات في كتاب الله تعالى – لعلم المخاطبين بها كثيرة– وهي إذا أظهرت تم بها الكلام وحذفها أوجز وأبلغ**".[139] [4]

3) إسقاط القياس والعلل الثواني والثوالث: "**ومما يجب أن يسقط من النحو العلل الثواني والثوالث ، وذلك مثل سؤال السائل عن زيد من قولنا "قام زيد" لم رفع ؟ فيقال لأنه فاعل ، وكل فاعل مرفوع، فيقول:" ولم رفع الفاعل" ؟ فالصواب ان يقال له : كذا نطقت به العرب، ثبت ذلك بالاستقراء من الكلام ..... ولو أجبنا السائل عن**

---

[1] عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين ، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي ، رسالة دكتوراه جامعة أم القرى ، قسم الراسات العليا ، فرع اللغويات (1432-1431) ص 21.

[2] ابن مضاء القرطبي (513-592) ، الرد على النحاة، دراسة وتحقيق الدكتور، محمد ابراهيم البنا ، ط1، دار الاعتصام 1979 ص 69.

[3] المصدر السابق ص 70.

[4] المصدر السابق نفسه ص 72.

سؤاله بأن نقول له، للفرق بين الفاعل والمفعول به فلم يقنعه، وقال : فلم لم تعكس القضية بنصب الفاعل، ورفع المفعول، قلنا له لأن الفاعل قليل لأنه لا يكون للفعل إلا فاعل واحد، والمفعولات كثيرة ، فأعطي الأثقل الذي هو الرفع للفاعل وأعطي الأخف الذي هو النصب للمفعول به.....ليقل في كلامهم ما يستخفون، فلا يزيدنا ذلك علما بأن الفاعل مرفوع، ولو جهلنا ذلك لم يضرنا جهله".[140] [1] إذن فهو يرى أن إسقاط العلل الثواني و الثوالث ضروري لأن وجودها لا يسمن ولا يغني من جوع.

4) إسقاط التمارين: ومما ينبغي أن يسقط من النحو – في نظر ابن مضاء – تلك التمارين الّتي لا يستخدمها المتعلم في الواقع، ومثل ذلك: **"أين من كذا مثال كذا؟"كقولهم أين من البيع مما ل فعل؟ فيقول قائل "بوع أصله بيع " فيتبدل من الياء واوا لانضمام ما قبلها لأن النطق بها ثقيل كما قالت العرب موقن وموسر، أصل موقن وموسر، أصل موقن ميقن، لأنه اسم فاعل وفعل أيقن ، ففاء الفعل منه ياء".**[141] [2]، فما حاجة المتعلم إلى معرفة صيغ لغوية مثل (بوع ، وميقن) إذا كان لا يوظفها في حياته اليومية ؟

ورغم أنّ ابن مضاء الأندلسي في كتابه الرد على النحاة حفّز الدراسات اللّغوية في العصر الحديث، وحرر عقول العلماء، وأطلق العنان لمواهبهم؛ فكانت محاولته و" **ثورته على النحو والنحاة من بين الأسباب الرئيسية للتيسير المعاصر، فقد تأثر بدعوته أصحاب التيسير أبعد تأثير** "[142] [3] و ذلك لأنه اهتم بتصفية النحو من الشوائب التي علقت به عبر أطواره التاريخية

---

[1] ابن مضاء القرطبي (513-592) ، الرد على النحاة، دراسة وتحقيق الدكتور، محمد ابراهيم البنا ، ط1، دار الاعتصام، 1979، ص 127.

[2] نفس المصدر ص 135.

[3] عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسيني، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه "النحو الوافي" رسالة دكتوراه ص21 نقلا عن حسن العكيكي ، "الخلاف في النحو" ص 128.

المتتابعة؛ فكان إلغاؤه للعلل الثواني و الثوالث التي لا حاجة الى النحو بها أمرا إيجابيا لأنها " **لا تمت بصلة إلى المعنى**" [1]

و كذلك الأمر بالنسبة لمتعلقات الظرف والجار و المجرور الّتي نادى بإلغائها كما في قوله تعالى:" **والركب أسفل منكم**"**الآية**﴿52﴾ [الأنفال]، **وفي سورة الفاتحة " الحمد لله رب العالمين**"**الآية**﴿1﴾[الفاتحة].

المثال	رأي الجمهور	رأي ابن مضاء
والركب أسفل منكم	أسفل: ظرف متعلق بخبر محذوف تقديره مستقر	أسفل : خبر لا متعلق له
الحمد لله رب العالمين	لله: جار ومجرور متعلق بمحذوف تقديره مستقر	لله : خبر لا متعلق له

(2)

(143)

إلا أن ما يؤخذ عليه أنه لم يتحر الأمانة العلمية، ولم يذكر من أين استقى اتجاهه هذا؟ ولا عن من أخذه؟ فيرى البعض أن ابن مضاء استلهم حركته هذه "**من آراء ابن حزم الظاهري الذي أراد ان يطرق بين ما على كل طالب أن يعرفه من النحو، وبين ما يكفي من النحو للعلماء**[144] [3]ويرى الدكتور طه حسين أنّ ابن مضاء ربما تأثر بنحو اللّغة اللاتينية، الّذي عرف آنذاك في مسقط رأسه : بلاد الأندلس – إسبانيا حاليا – "**إذ لم يجد فيه نظرية العامل ولا علل النحاة**

1 – د.مبارك عبد القادر "قضايا تيسير النحو العربي" الملتقى الوطني الثاني لقضايا النحو العربي، تيارت (8و9 ماي 2007) ص04.

2د.مبارك عبد القادر "قضايا تيسير النحو العربي" الملتقى الوطني الثاني لقضايا النحو العربي، تيارت (8و9 ماي 2007) ص04.

3د. محمد المختار ولد اباه ، "تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب" ص22.

وتقديراتهم الكثيرة".[145] [1]وإننا كذلك نجده يدعو إلى إسقاط العوامل النحوية ولم يوجد لها بديلا [2] [146]

ووجد "طه حسين" في كتاب "الرد على النحاة" ضالته ''فألقى عنه محاضرة في الجمع قال فيها : إن ابن مضاء يؤيد المجمع فيما ذهب إليه من تصور لتبسيط النحو...وفي جلسة علنية من جلسات المجمع سنة 1955 ألقى محاضرة بدار الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي، والإحصاء والتشريع جعل موضوعها مشكلة الإعراب، وفيها دعا بقوة إلى تيسير النحو وتبسيطه قائلا: "**إنّ علم النحو من أحب علوم العربية إلى نفسي لأني أجد لذة في قراءة الكتب النحوية المعقدة – على مافيها من فلسفة وتعقيد – مثلما أجد عند قراءاتي لشعر رائع لجرير، أو لبشار، ولكن إذا كان هذا النحو محببا إلى الأخصائيين وإلى الذين يفرغون لمثل هذه الدراسات، فمن الحمق كل الحمق أن يفرض على الشباب في القرن العشرين".**[147] [3]

وتعتبر محاولة رفاعة الطهطاوي "أبو الفكر المصري الحديث" [148] [4]– مثلما يسميه شوقي ضيف– في كتابه الذي وضعه للناشئة "التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية" من أولى محاولات التيسير في مجال النحو العربي. "**وهو في التحفة يقتصر على أبواب النحو الأساسية منحيا عنه الأبواب الفرعية، ورأى أن يدخل على الكتاب فكرة الجداول المعروفة في كتب النحو الخاصة باللغة الفرنسية، واتسع فيها حتى ليكاد يكون لكل باب من أبواب النحو جدول خاص به**

[1] د. شوقي ضيف ، محاضرات مجمعية ، ص 322.

[2] نظر ابن مضاء القرطبي ،" الرد على النحاة"، تحقيق محمد ابراهيم البنا ص 35.

[3] شوقي ضيف، محاضرات مجمعية ، ص322.

[4] شوقي ضيف ، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده ، ص 26.

يعرض فيه صيغه المختلفة".[149] [1]ثم توالت بعد ذلك المؤلفات النحوية في مجال التيسير ونذكر منها :

1-إحياء النحو لإبراهيم مصطفى (ت 1382هـ-1962م)، ط1 1937م والذي يقول في مقدمته "**هذا بحث من النحو عكفت عليه سبع سنين وأقدمه إليك في صفحات ....كان سبيل النحو موحشا شاقا، في هذه الدنيا حرمانا**".[150] [2]

2-الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف 1947م.وكان لهذا الكتاب صدى واسع إذ وجد فيه دعاة التيسير بغيتهم.وابن مضاء هذا وإن لم يجد من يؤيد آراءه من أبناء زمانه، فإن آراءه في العصر الحديث قد ذاع صيتها، وطارت شهرتها، الأمر الذي جعل "**منه أحد المعالم الهادية في طريق التطور اللغوي، والكتب التي سجلت حياة اللّغويين، والنحاة والفقهاء وآرائهم لم يتحدث بعضها عن ابن مضاء مطلقا، أو لم تتحدث عنه حديثا مسهبا كما فعلت مع غيره من النحاة و الفقهاء**"[151].[3]

3-النحو الجديد لعبد المتعال الصعيدي، القاهرة 1947م.

4-من أسرار اللغة ، ابراهيم أنيس ، القاهرة ط1966،4.

5-في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية ، عبد الوارث مبروك ، دار العلم ، الكويت. ط1 (1985م)

6-في النحو العربي، قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث، مهدي المخزومي، ط3، 1985م.

7-النحو التعليمي في التراث العربي لمحمد ابراهيم عبادة، الإسكندرية 1987م.

---

[1] المصدر السابق ص 26.

[2] ابراهيم مصطفى، إحياء النحو ، ط2 (1413هـ-1992م) القاهرة ، مقدمة المؤلف، ص 7.

[3] محمد عيد ،"أصول النحو العربي في نظر النحاة" ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ، عالم الكتب، ط4، القاهرة (1410هـ-1989م) ص 37.

8-النحو المعقول لمحمد كامل حسن، مجلة مجمع القاهرة، مجلد 1971/27م.

9-النحو العربي بين التطوير والتيسير ، لعبد الرحمن السيد ، مجلة القاهرة ، مجلد 70/ 1992م.

10-الضروري في صناعة النحو لابن رشد، تحقيق منصور علي عبد السميع، دار الفكر العربي، ط1992/1م.

وعموما فهذا النوع من المؤلفات الرامية إلى تيسير النحو في العصر الحديث يمكن تصنيفها وترتيبها في ثلاثة اتجاهات:

(أ) الاتجاه الإحيائي: والذي يتناول موضوعات النحو ومسائله وفق المنهج القديم أي يتعامل مع النصوص اللغوية وفق قواعد النحو التقليدية ، ومن أبرز المحاولات في هذا المجال: محاولة ابراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو" وعباس حسن في كتابه " النحو الوافي" .

(ب) الاتجاه الألسني : والذي يعتمد أصول وقواعد علم اللغة الحديث " اللسانيات " في تناول النصوص اللغوية العربية ومثله مؤلف مهدي المخزومي " في النحو العربي، قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث".

(ج) الاتجاه التعليمي: وهدفه تربوي غايته تيسير النحو للناشئة ومثله كتاب " تجديد النحو"لشوقي ضيف.

وفي نهاية هذا الفصل يمكن أن نجمل ما توصلنا إليه من نتائج في النقاط الآتية:

- إنّ للنحو لغة معان كثيرة قد يكون أهمها : القصد؛ فنحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، أمّا اصطلاحا: فهو ذلك العلم الّذي يمكّن المتحدث من انتهاج مقصد العرب الفصحاء في الكلام، ويقيه من الوقوع في فاحش اللّحن؛ وقد أطلق عليه العرب قديما اسم العربية، وعنوا بذلك علم العربية الّذي يعرف به وجهة كلام العرب وما يقصدون إليه، أمّا المتأخرون

من علماء اللّغة فقد ميّزوا بين المصطلحين (النحو، والعربية) وذلك لأنّ علوم العربية لا تقتصر على النحو وحده، فهي متعددة: كعلم المعاجم، و البلاغة، و العروض...

كما أنّ من اللّغويين القدماء من يعدّ النحو والإعراب علما واحدا، بل ويعرف النحو على أنّه هو الإعراب نفسه، وحقيقة الأمر أنّ الإعراب جزء من النحو، يدرس تغير الحركات في أواخر الكلمات – والّذي يصاحبه تغير للمعاني – لذلك فاتفاق العلماء على مصطلح الإعراب كتسمية لهذا الجانب من العلم هو اختيار موفق إذ أنّ معناه اللّغوي هو: الإفصاح والإبانة عن المعاني المقصودة.

وكذلك نجد من المحدثين من يرى علم النحو مطابقا لعلم القواعد، إلاّ أنّ الدّقة العلمية تقتضي التفريق بين المصطلحين؛ فقواعد اللّغة هي قوانينها الّتي لا جدال فيها، إذ أنّها رصد لكلام العرب الفصحاء، وصوغ لأحكامه، بينما النحو هو إنجاز لتلك القواعد، كما أنّ المصطلح: قواعد النحو يتميّز بالشمولية؛ كونه يضمّ إلى جانب قواعد النحو، قواعد الصرف، وكذا القواعد المتعلقة بعلم الأصوات، بينما مصطلح علم النحو يهتمّ بدراسة وظائف الكلمات في الأنماط التركيبية المختلفة للكلام.

- و النحو نوعان: نحو علميّ، ونحو تعليميّ؛ وإذا كان الأوّل يعني الإرث الّذي خلّفه النحاة بما فيه من تعقيدات، وعلل، وأقيسة، و تمارين عملية، و غير عملية، وهو موجّه للمتخصصين في المراحل التعليمية المتقدمة؛ يتعمقون في دراسته للكشف عن مكنوناته، و معرفة خباياه، فإنّ النحو التعليمي: هو نحو تربويّ موجّه إلى الناشئة في المراحل التعليمية الّتي تسبق الجامعة، وغرضه حفظ الألسنة من شرّ اللّحن، و عصم الأقلام من الوقوع في الزلل، و هو المعني بالتيسير المنشود.
- والجدير بالذكر أنّ النحو في بداية نشأته اكتسى طابعا تعليميا، أي: أنّه كان وسيلة إلى غاية، ولكن مع انتشار الفتوحات، و توسع الرقعة الإسلامية، و انفتاح علماء اللّغة على الثقافات الأجنبية، و اليونانية على وجه الخصوص، تأثر النحو العربي بالمنطق و الفلسفة،

وبرز هذا التأثر في مؤلفات نحاة القرن الرابع الهجري بخاصة؛ كابن سراج، و الزجاجي، و الرماني، و الصيمري، كذلك فإنّ محاولة علماء اللّغة تقريب علم النحو من مذاهبهم، كان له أبلغ الأثر في استغلاق النحو على طالبيه؛ كمحاولة الأنباري في كتابه "لمع الأدلة"، والسيوطي في كتابه "الاقتراح" تقريب النحو من منهج الأصوليين، ومحاولة السيرافي والرماني تقريب النحو من منهج المتكلمين؛ و أنّ تأثر النحاة بالمنطق الأرسطي كمنهج بحثي في قضايا العلوم العقلية والمجادلات الكلامية، وافتتانهم به، جعلهم يغفلون عن حقيقة مهمة؛ وهي أنّ اللّغة ليست نتاجا للفكر وحده بل هي نتاج لعدّة عوامل أخرى كالعوامل :النفسية، و البيئية، والثقافية، والاقتصادية؛ وهذا ما جعل الدراسات النحوية تتحول بعد ذلك إلى غاية في نفسها متعددة الوسائل، والطرق؛ الأمر الّذي أدى إلى تعقد النحو، وتوعر مسالكه. و يظهر تأثير الثقافات الأجنبية في النحو العربي في مصطلحاته الّتي استلهمها النحاة من كثير من العلوم كالمنطق الأرسطي، وعلم الكلام، ومثل ذلك أصوله الّتي يقوم عليها كالتأويل، و التعليل، والعامل...

- و مهما قيل عن الخلاف بين المدرستين: البصرية والكوفية، فهو في واقع الأمر لم يكن شرا كلّه، بل عاد على التأليف النحوي بالفوائد العظيمة، و ساهم في إثرائه، وليس أدلّ على ذلك من نشوء المدرسة البغدادية الّتي كان أساسها المفاضلة بين الآراء النحوية لكلا المذهبين دونما تحيز لأحدهما على حساب الآخر، و كذلك الأمر بالنسبة لدعاة التيسير في العصر الحديث والذين لم يفرقوا بين المدرستين في انتخاب أرائهم النحوية مثل شوقي ضيف؛ الّذي يعدّها أفنانا لشجرة واحدة، وكذلك "يوسف الصيداوي " الذي يدعو في كتابه" الكفاف" 1999 إلى النظر في التراث النحوي(بصريا كان أو كوفيا) لاستلهام القاعدة، و استلالها؛ حيث قام باستخلاص قواعد اللّغة العربية بنفسه من نزاعات النحاة، و خلافاتهم.

- ورغم وعي العلماء – هؤلاء الذين لا يعوزهم الفكر الخلاق المبدع، و المتميّز – بالحاجة إلى تيسير النحو للناشئة، إلاّ انّ اقتناعهم بفكرة كمال النحو، و نضجه على الوجه الّذي جاء في كتاب سيبويه جعلهم يوجهون جهودهم، و إمكاناتهم الفكرية نحو الكتاب؛ يناقشون مسائله تارة ، و يتناولون موضوعاته إمّا بالشرح، أو البسط، أو التعليق تارة أخرى، فظلّ بذلك النحاة – رغم تعاقب العصور، ومرور الأزمان – يدورون في فلك سيبويه، و لم يخرجوا عنه.
- ويعدّ تحقيق شوقي ضيف لكتاب " الرد على النحاة "لابن مضاء القرطبي الأندلسي (ت 592 هـ)، ثمّ نشره سنة 1947م بادرة خير في تاريخ التأليف النحوي؛ إذ حرك الهمم، و ألهب الحماس في نفوس دعاة التجديد الّذين وجدوا في آراء ابن مضاء ضالتهم؛ هذا الأخير الّذي دعا إلى إلغاء بعض أصول النحو كالقياس، والتعليل، والتقدير، والعامل...وهذا- تحديدا- ما ينصّ عليه المنهج الوصفي في الدراسات اللّغوية الحديثة.

ويمكن تصنيف مؤلفاتهم إلى ثلاثة أصناف، أو اتجاهات:

1 – اتجاه إحيائي: ويتناول موضوعات النحو وفق قواعد النحو التقليدية.

2 – اتجاه ألسني: يعتمد في دراسته للنحو على قواعد علم اللّسانيات.

3 – اتجاه تعليمي: هدفه تربوي، و غايته تيسير النحو للناشئة.

الفصل الثاني:
مفهوم تيسير النحو العربي عند القدماء والمحدثين

- **المبحث الأوّل**: المفهوم اللّغوي لكلمة تيسير
- **المبحث الثاني**: بوادر التيسير عند القدماء
- **المبحث الثالث**: مفهوم التيسير عند اللّغويين المحدثين
- **المبحث الرابع**: التيسير بين النحو التخصصي ، والنحو التربوي التعليمي
- **المبحث الخامس**: تيسير النحو وتعليمية اللّغات (ديداكتيك)
- **الخلاصة**.

الفصل الثاني: مفهوم تيسير النحو عند القدماء والمحدثين

المبحث الأول: المفهوم اللّغوي لكلمة تيسير

جاء في معجم لسان العرب للإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفي سنة **711**هـ في فصل الياء: يسر، اليسر: اللين والانقياد يكون ذلك للإنسان والفرس، وقد يسر ييسر وياسره : لاينه[152][1]

واليسر : ضد العسر وكذلك اليسر مثلٌ عسر وعسر. التهذيب ؛ واليسر والياسر من الغنى والسعة ... الجوهري ؛ اليسار واليسارة الغنى، وقد أيسر الرجل أي استغنى .... ويقال أنظري حتى يسار وهو مبني على الكسر لأنه معدول عن المصدر، وهو الميسرة....[153] [2]

وتيسر لفلان الخروج واستيسر له بمعنى أي تهيأ. ابن سيدة؛ وتيسر الشيء واستيسر تسهل، ويقال أخذ ما تيسر وما استيسر، وهو ضد ما تعسر والتوى. واليسر القليل، وشيء يسير أي هين[154] [3]

وورد في تهذيب اللغة لأبي منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الأزهري الهروي المتوفى عام **370**هـ في باب السين والراء. قال الليث: يقال إنه ليسر خفيف ويسر؛ إذا كان لين الانقياد ، يوصف به الإنسان والفرس....

وقال ابن السكيت: فقال فلان أعسر يسر ؛ إذا كان يعمل بكلتا يديه ، وكان عمر أعسر يسرا ، ولاتقل أعسر أيسر....[155] [4]وقال أبو زيد :تيسر النهار تيسرا إذا أبرد. ويقال أيسر أخاك، أي نفس عليه والطلب ولا تعسره، أي لا تشدد عليه ولا تضيق [156] [5]والعرب تقول: قد يسرت الغنم إذا ولدت ، وتهيأت للولادة.[157] [6]

---

[1] ابن منظور الانصاري، لسان العرب، المجلد الثالث، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل ابراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1 2005ص 856.

[2] المصدر السابق، ص 858.

[3] المصدر السابق نفسه ص858.

[4] أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة ، تحقيق د. أحمد عبد الرحمن مخيمر ، الجزء التاسع ، دار الكتب العلمية، ط1 204 ص 603.

[5] المصدر السابق ص 604.

[6] المصدر السابق نفسه ،ص 604.

وفي القاموس المحيط للفيروز آبادي (**729–817**هـ)في فصل الياء اليسر بالفتح ويحرك : اللّين والانقياد ويسر ييسر وياسره: لاينه واليسر محركة : السهل كالياسر والموفق اليسري : من حنابلة الشام وولدته يسرا ، أي في سهولة ،وقد أيسرت ويسرت ، ويسر الرجل تيسيرا : سهلت ولادة إبله وغنمه ، والغنم كثر لبنها أو نسلها واليسر بالضم وبضمتين ، واليسار واليسارة والميسرة ، مثلثة السين ، السهولة والغنى. وأيسر إيسارا ويسرا ؛ صار ذا غنى ، فهو موسر ج مياسير أو اليسر ؛ ضد العسر وتيسر واستيسر ؛ تسهل ، ويسره سهله، يكون في الخير والشر والميسور ما يسر، واليسير القليل والهين (158)[1]

إذن فالتيسير مصدر قياسي لفعل ثلاثي مزيد بتضعيف العين، صيغ على وزن فعّل (يسّر) وبتجريده من حروف الزيادة نحصل على الفعل (يسر من اليُسر)؛و هو يعني اللّين، والانقياد والسهولة.

[1] – مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، مراجعة واشراف د. محمد الاسكندراني ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان 2008م ص 535.

المبحث الثاني: بوادر التيسير عند القدماء

إن أول كتاب كامل وشامل لمباحث النحو هو كتاب سيبويه الذي جمع فيه آراء شيوخه كالخليل بن أحمد الفراهيدي ، ويونس بن حبيب و الأخفش الاكبر، وأبي زيد الأنصاري . فكان يقف على النص قرآنا كان أو سنة نبوية شريفة – وإن كان ذكرها في الكتاب قليلا جدا – أو من كلام العرب (شعرا أو نثرا) ثم يشرع يصدر الأحكام ويبدي آراءه "هذا من الشواذ ، وليس مما يقاس عليه[159] [1] وذا لا يجسر عليه إلا بسماع [160] [2] وهذا احسن من هذا ، وهذا قبيح..."[161] [3]

وأبواب النحو في الكتاب وإن وردت مرتبة إلا أنها كثيرة ومتعددة في المبحث الواحد كما أننا نجده يطلق على نفس المصطلح النحوي الواحد أكثر من اسم، فهو مثلا يسمى المفعول المطلق: الحدث والحدثان [162] [4] وفي موطن آخر يسميه الفعل [163]، [5] وفي موطن ثالث يسميه مصدرا وتوكيدا [164] [6] ، وإننا نجده يكثر من التعليل وكأن كل ظاهرة نحوية في رأيه بحاجة إلى تعليل . وهذه الأمور وغيرها من الدوافع التي جعلت التيسير حاجة ملحة لدى القدماء حتى يتوفر للناشئة والمتعلمين مادة يسهل استيعابها تحفظ اللسان والقلم من الزلل، ويمكننا ملاحظة بعض المظاهر التي تعتبر بادرة في هذا الاتجاه ومثلها :

أ) – تصنيف المختصرات في النحو: لقد كان تأليف المختصرات في علم النحو مصاحبا لظهور كتاب سيبويه " **فالمقدمة في النحو المنسوبة لخلف الأحمر (ت180هـ) ، وكتاب الجمل المنسوب أخيرا إلى الخليل بن أحمد (ت175هـ) يشيران إلى هذه المصاحبة** ".[165] [7]

---

[159] سيبويه الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، القاهرة ، مصر، 1977، ص298 .

[2] المصدر السابق، ج1 ص252.

[3] المصدر السابق ، نفسه، ص298.

[4] نفسه، ص15.

[5] نفسه، ص118.

[6] نفسه، ج1 ص179.

[7] ممدوح عبد الرحمن .ن المنظومة النحوية، دراسة تحليلية ، دار المعرفة ، مطبعة ياسو الإسكندرية – مصر 200م ص 285.

ومن المختصرات في النحو أيضا "المدخل " للمبرد (ت255هـ)، "والموجز" لأبي بكر محمد بن أحمد بن منصور الحياط (ت320هـ) و"التفاحة في النحو " لأبي جعفر النحاس (ت338هـ) ومقدمة في النحو لعلي بن فضال بن علي المجاشعي(ت479هـ) والأنموذج للزمخشري(ت537هـ) وغيرها كثير.... وتتميز هذه المختصرات بالبعد عن التفريعات و أصول النحو، وسهولة اللّغة، والتخفف من الحشو وقلة الشواهد.

وذلك لأن أصحابها أرادوا بها التيسير على تلاميذهم ورغم أن مواضيع هذه المختصرات منقولة عن مؤلفات سابقة لنفس المؤلفين إلا أنها تبرز بوضوح تطور التأليف النحوي الذي ينشد أصحابه الإيجاز و الاختصار.

ب) – تأليف كتب لغايات تعليمية: من الكتب التي أسهم أصحابها في ترتيب وتقريب قواعد كتاب سيبويه والبعد عن الصنع النحوية الجافة التي تفقد اللغة العربية عفويتها وسليقتها.

(1) كتاب المقتضب للمبرد (ت285هـ)، يعد أبو العباس المبرد إماما وحجة في النحو واللغة ويعد المقتضب أوّل كتاب عولجت فيه مسائل النحو والصرف بالأسلوب الواضح وقد اعتمد المؤلف في ذلك على منهج التجريد، وذلك بأن يقدم الحكم الكلي الشامل ثم ينتقل إلى الجزئيات وهذا مرجعه إلى تطور فن التعليل. والجدير بالذكر أن المبرد بنى كتابه هذا على فكرة العامل محتذيا درب أستاذه سيبويه، وأنه ظل وفيا ومحافظا على معظم المصطلحات النحوية التي ورثها عنه. ورغم أن النقاد يعيبون على المقتضب عدم التنسيق والترتيب في أبوابه غير انه لا يخلو من الظواهر التنظيمية كجعله الإدغام في باب مستقل، وكذلك بالنسبة للتصغير والإمالة و النسب كما يلاحظ على هذا الكتاب ميل مؤلفه إلى العنوانات الموجزة والقصيرة عكس ماهي عليه عنوانات الكتابات لسيبويه، وكذلك تأثره بالمنطق وعلم الكلام، واهتمامه بالتمارين غير العملية التي تتسم بغرابة الأبنية وبعدها عن الواقع اللغوي.

(2) الأصول في النحو لابن سراج (ت316هـ): يميط هذا الكتاب اللثام عن رغبة علماء ذلك العصر في تهذيب الدرس النحوي وتيسيره حتى يتفق وحاجات المتعلمين وذلك بالفصل بين ما هو ضروري للمتعلم

(**قواعد النحو**) وبين ما ينشده العالم المتمكن (**أصول النحو**). ولقد اتبع ابن سراج في الأصول ترتيب الأبواب النحوية الذي نهجه سيبويه وذلك بعد أن خلصها من التداخل فحصر مثلا بابا للمرفوعات، وآخر للمنصوبات ثم المجرورات ثم التوابع ... والشواهد التي أتى بها معظمها مما احتج به سيبويه في كتابه والتي كان أكثرها من الشعر والرجز إلا أنه لم يبالغ في ذكرها. غير أن ولعه السديد بالمنطق جعله حريصا على حدود النحو وذكر العلل وتعليل الأحكام، يقول د. محمد المختار ولد اباه في صدد حديثه عن مصنفات الإمام أبو العباس المبرد " إلا أنه قد وقف على حافة التنظير المنطقي الذي يستولى ابن سراج صيغته في كتاب الأصول "(166) [1]

وينسب مؤرخو النحو إلى ابن "سراج " تعقيل النحو بقولهم "إن النحو كان مجنونا حتى عقّله ابن السراج" (167) [2]وذلك لأن ابن سراج في كتابه الأصول جمع مسائل النحو، ثمّ نظّمها تنظيما منطقيا ورتبها ترتيبا منهجيا .

(3) كتاب الجمل للزجاجي (ت337هـ): وضع الزجاجي كتاب الجمل لينتفع به طلبة النحو المبتدئين لذلك فمؤلفه يتميز بالإيجاز والتركيز والوضوح والتقريب بالأمثلة، كذلك جاء ترتيبه لأبواب النحو على صورة جديدة لم يسبقه إليها احد من قبل فلقد تناول في بداية الأمر الأبواب النحوية التي يتضح فيها أثر العامل ، وذلك إيمانا منه بهذه النظرية، حيث بدأ كتابه بالحديث عن أقسام الكلام، وتناول بعد ذلك الإعراب، ومعرفة علاماته ... والفاعل والمفعول به، والتوابع...كذلك نجده في هذا المؤلف غير ميال إلى نهج المنطق الذي يحسب ابن سراج أحد أتباعه.

---

[1] د. محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية 2008، بيروت، ص 132.

[2] محمد المختار ولد اباه ، تاريخ النحو ص 156، نقلا عن معجم الأدباء ج6 ص253.

(4) الإيضاح العضدي لأبي علي الفارسي (ت377هـ): نهج أبو علي في وضعه لهذا الكتاب النهج التقريري فكان يقرر القاعدة التي جدها من كتاب سيبويه ثم يعكف على تأييدها بالشواهد من القرآن الكريم، أو كلام العرب من أحاديث وشعر وأمثال، وظل هذا الكتاب في زمانه مرجعا للمتعلمين، كما أنه أثر في كتب تعليم النحو التي جاءت بعده و ذلك لكونه جامعا وموجزا لمباحث النحو والصرف، ولتميزه بوضوح العبارة والبعد عن الإبهام والغموض.

(5) اللّمع لابن جني (ت395هـ): يتشابه كتاب الإيضاح العضدي وكتاب اللمع في جوانب لعل أبرزها ترتيب أبواب النحو، فلقد تأثر ابن جني في ذلك بشيخه أبي علي الفارسي إلا أنه تصرف في تقديم أو تأخير بعض المباحث، فنجد مثلا أبا علي يذكر نعم وبئس في مبحث الفاعل(168) [1] أما ابن جني فإنه عقد لهما بابا خاصا في آخر كتابه في مبحث الأفعال إلا أن كتاب اللّمع أشد إيجازا و اكثر سهولة وبساطة من الإيضاح .

(6) المفصل للزمخشري (ت538 هـ) وتميز بالإيجاز وبترتيب جديد لأبواب النحو لم يسبقه إليه أحد؛ فلقد تحدث بعد المقدمة عن الكلمة والكلام، والاسم المعرب والممنوع من الصرف ثم بدأ بمبحث الأسماء وقسمه إلى المرفوعات، فالمنصوبات ثم المجرورات، كما خصص القسم الثاني من الفصل للأفعال والقسم الثالث للحروف (كحروف الإضافة والعطف والنفي والتنبيه والتصديق والإيجاب والخطاب، والصلة والتحضيض والتقريب ....).

وأطلق على القسم الرابع والأخير من مؤلفه (المشترك) وجعله لمباحث مثل الإمالة والوقف والقسم وتخفيف الهمز والتقاء الساكنين وغير ذلك. ولهذا يعد كتاب المفصل إنجازا فريدا لتيسير تعليم النحو للمتعلمين في ذلك الزمان.

ح) – نشوء الشعر التعليمي (المنظومات النحوية): تعتبر شكلا من أشكال تيسير النحو فقد لجأ النحاة إلى نظام قواعده في أبيات شعرية حتى يسهل على الدارس حفظها،

---

[1] - أبو علي الفارسي، الايضاح العضدي ص 81- **87.نقلاعن**. ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية ، مطبعة ياسو ، الإسكندرية، مصر ، 2000 ص14

فالعربي يطرب لسماع الشعر، ويعتبر أحمد بن منصور اليشكري أول من نظم أرجوزة في النحو،

وعدد أبياتها ثلاثة آلاف إلا تسعين بيتا وقد روي منها قوله:

وما جاوزك الغلام الراكب فليس للجوار يلقى ناصب

إلا ابن كيسان من المذاهب فإنه أجاز نصب الراكب[169] [1]

ومن الأراجيز في النحو أيضا ما نظمه أبو العباس أحمد بن عبد العزيز الشنتمري، وكذلك نظم الحريري أرجوزته " ملحمة الإعراب "التي يبلغ عدد أبياتها ثلاثمائة وسبعة وسبعين بيتا شعريا.

وابن معط أول من استعمل لفظ الألفية كتسمية لأشعاره حيث قال:

نحوية أشعارهم المروية * هذا تمام الذرة الألفية**[170] [2]

ومن المنظومات الشعرية التي علا صيتها ونالت شهرة عظيمة ألفية ابن مالك (ت600هـ) التي جاءت في اثنين وألف بيت من الشعر.

وتعكس الألفية رأي ابن مالك النهائي في مسائل النحو، وهي تضم باستثناء المقدمة والخاتمة أبوابا وفصولا كثيرة ومرتبة أولها الكلام وما يتألف منه، وآخرها باب الإدغام.

ورغم أنه يسهل على الدارس حفظ المنظومات الشعرية ومنها الألفية لأنها كلام موزون مقفى، إلا أنه لا يمكنه فهم مواضيعها اللغوية واستثمار هذا الفهم عمليا في مختلف المواقف التعبيرية " إن اللغويين أنفسهم يضيعون في متاهات ألغاز الألفية ".[171] [3]

د) – تأليف الشروح وشروح الشروح: ظهرت الشروح لتوضيح ماغمض، و لتفصيل ماأجمل في كتب النحو، والشرح بهذا المعنى هو:**"تعليق مؤلف لاحق على كلام مؤلف سابق بالإيضاح له والتوسع في مسائله مع سبك في الصنعة حتى يتعشق الكلامان فيصيرا**

---

[1] - د. ممدوح عبد الرحمن ، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية ، مطبعة ياسو ، الإسكندرية، مصر، 2000 ص14.

[2]- المرجع السابق ص14.

[3] – د. ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية، دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، مطبعة ياسو، الإسكندرية– مصر د.ط 2000 ص13.

كلاما واحدا "[172]."[1] ولقد سمي العصر الذي عاش فيه الإمام مالك وما بعده بعصر الشروح، وذلك لتميز علماء هذا العصر بالقدرة على قبض الكلام وبسطه ف"**لا يكاد الإنسان يظفر بكتاب من كتب هذا العهد عاطلا من تلك الحيلة حتى لقد سمي هذا العصر عصر الشروح**"[173] [2]

ولقد اهتم العلماء بألفية ابن مالك فأكثروا فيها الشروح والتعاليق "**ففي كشف الظنون ذكر الأكثر من أربعين شرحا لها ....وعند (بروكلمان) في كتابه تاريخ الأدب العربي نجد أكثر من خمسين شرحا منهم ما يقارب ثلاثة وأربعين شرحا بالعربية والباقي بالفارسية**"[174] [3]وذلك لتيسير فهمها على المتعلمين، ومن أهم الشروح التي تناولت الألفية: شرح الذرة المضيئة لابن المصنف بدر الدين المتوفى (ت676هـ)، ومنهج المسالك في الكلام على ألفية ابن مالك لابن حيان الأندلسي المتوفى (سنة 745هـ)، وشرح ابن عقيل (ت769هـ)، واهتم علماء آخرون بالشواهد و بشروحها ومنهم الشيخ محمد بن محمود بن أحمد العيني المتوفى سنة (775هـ) الذي له شرحان على شواهد شروح الألفية .

هـ) – تأليف الحواشي والتقريرات : تتضمن الحواشي إضافة في الشرح وزيادة في التفصيل لجعل الشروح أكثر تناسبا وتلاؤما مع مستويات المتعلمين، ومن أشهرها " حاشية الصبّان"1206 هـ على" شرح الأشموني لألفية ابن مالك.

أما التقريرات : فهي عبارة عن تعليقات تضمنتها الحواشي وذلك زيادة في التفسير والتوضيح ، ومن هذه التقريرات : تعليقة " أبي علي الفارسي" على كتاب سيبويه.

إلا أن ما أجري على الألفية من شروح وشروح الشروح ومن تعليقات وتقريرات ضيع الهدف الذي أراده لها مؤلفوها ألا وهو اختصار النحو تيسيرا على المتعلمين، فاستحالت بدل ذلك عبئا يؤرقهم، ويثقل كاهلهم.

و) – انتهاج طريقة التطبيق : وعى الأوائل أهمية إدراج التطبيقات في الدرس النحوي،

---

1 – د. يوسف عبد الرحمن الضبع ، ابن هشام وأثره في النحو العربي ، دار الحديث، القاهرة، ط1 (1418هـ-1998م)ص 32.

2 – المرجع السابق ،ص32 .

3 - المرجع السابق، نفسه ص21.

وذلك لتيسير الفهم على المتعلم ، وتقريب القواعد إليه ، وشمل التطبيق ثلاثة أمور أساس وهي:

1 – إتباع الأحكام النحوية بأمثلة توضحها .ومثل ذلك ما ورد في كتاب "اللّمع في العربية "لابن جني إذ يقول في باب الإعراب والبناء: " **والبناء أربعة أضرب: ضم وفتح وكسر ووقف؛ فالضمّ يكون في الاسم نحو: (حيثُ ، ومن قبلُ ، ومن بعدُ)، وفي الحرف في(منذُ)في لغة من جرّ بها ، ولاضمّ في الفعل ،والفتح يكون في الاسم نحو (أينَ، وكيفَ)، وفي الفعل نحو (قامَ و قعدَ)، و في الحرف نحو (إنَّ وثمَّ) ، والكسرُ يكون في الاسم نحو : (أمسِ وهؤلاءِ) ، وفي الحرف (جيرِ، وفي لام الإضافة و في بائها)نحو قولك : لزيدٍ وبزيدٍ، ولا كسر في الفعل. والوقف يكون في الاسم نحو (من وكم) ، وفي الفعل نحو (حذْ وكلْ) ، وفي الحرف نحو (هلْ، وبلْ)** [1]

2 – تحليل الشواهد تحليلا إعرابيا: فكتاب "شذور الذهب" مثلا يعالج فيه "ابن هشام " ت(861 هـ) القواعد في إطار النصوص، بمعنى أنّ عرضه للقواعد لم يكن في معزل عن الأساليب؛ فلقد احتوى على 732 آية قرآنية، و34 حديثا نبويا شريفا ،و239 نموذجا شعريا، و54 من المأثورات النثرية، فكان بذلك عدد المأثورات اللّغوية 1059 نصا لغويا.[2] ومثل ذلك حين" يتناول (إن) النافية أخت (ما) يقرر جواز إعمالها في اسم معرفة وخبر نكرة ، مستشهدا بقراءة سعيد بن جبير رضي اللّه عنه :"**إن الذين تدعون من دون اللّه عبادا أمثالكم**" بتخفيف (إن) وكسرها لالتقاء الساكنين ، ونصب (عبادا) على الخبرية و (أمثالكم) على الوصفية. "[3]

3 – إدراج التمارين، وذلك تيسيرا وتدريبا للمتلقين على استحضار القواعد النحوية.إلاّ أنّ بعض التمارين كان مصطنعا ،وبعيدا كلّ البعد عن الواقع اللّغوي وهي الّتي أُصطلح

1- أبو الفتح بن جني ، اللّمع في العربية ، تحقيق سميح أبو مغلي ، دار مجدلاوي للنشر ،عمان، 1988،ص17 ،18 .

2- أُنظر: علي أبو المكارم تعليم النحو العربي عرض وتحليل ، مؤسسة المختار ، ط1، 2007 ، ص163 .

3 – المرجع السابق ، ص 181 ، نقلا عن شذور الذهب لابن هشام ، ص199 .

عليها بمصطلح : "التمارين غير العملية " ومثلُها ما أورده "ابن مضاء "في كتابه "الردّ على النحاة " وهو قولهم: " (**بوع**) **أصله** (**بُيع**) ، **فيبدل من الياء واوا لانضمام ما قبلها لأنّ النطق بها ثقيل، كما قالت العرب : موقن وموسر، ومن الممكن أن يقول شخص آخر (بيع) محتجا بأنّ الياء سكنت، وضمّ ما قبلها ، فقلبت الضمّة كسرة قياسا على (بيض وعين) في (بيضاء وعيناء).**" [3] وهذه التمارين وأمثالها لاحاجة لعلم النحو بها إذ كيف يستفيد المتعلم من صيغ مصطنعة من طرف النحاة ، لم يرد لها وجود في كلام العرب .

ومع نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين ،اتجهت الجهود نحو مايسمى بالتمارين الإنشائية ؛ للوصول بالمتعلم إلى فهم المادة النحوية فهما دقيقا ،كما بدأت كثير من الكتب المدرسية تتخذ من منهج الحوار أسلوبا لعرض المادة النحوية، وذلك بالاعتماد على الجمل الإنشائية الّتي بفضلها يُثار الاهتمام في نفوس المتعلمين فيغدو الدرس شيقا، حيويا ونشيطا، إلاّ أنّ الاتجاه العام في تدريس القواعد في ذلك الوقت كان يعول على الحفظ.

إذن فلقد أدرك النحاة الأوائل أهمية تيسير النحو للمتعلمين، هذا التيسير الذي يقوم على الانتقاء من النحو العلمي ما يقرب القواعد من ا لمبتدئين، وإنّنا نجده في هذا المجال قد اتّخذ شكلين مختلفين هما:

– **أوّلا**: ما يختصّ بموضوعات النحو ومسائله : حيث حرص العلماء على أن يقدموا للمبتدئين صورة شاملة وموجزة للقواعد النحوية وذلك بتنظيم أبواب النحو ،والابتعاد عن المسائل الخلافية الّتي تعج بها بعض الكتب التراثية، وكذلك الانصراف عن التفصيل المسرف في الموضوعات النحوية والإكثار من

الشواهد، والوقوف عند العلّة التعليمية، واجتناب كثرة التأويلات، وكذا الإطالة و التعمق في ذكر القواعد.

– **وثانيا** : ما يختصّ بمناهج وأساليب عرض المادة النحوية الميسرة؛ كتأليف المختصرات في النحو من كتب ذات أغراض تعليمية، و منظومات شعرية، ووضع شروحا لكتب النحو، و كذا شروحا للشروح إلاّ أنّ الإسراف في هذا المجال جاء بنتائج عكسية، فأضحى النحو عبئا يشقُّ على

---

1 – ابن مضاء، الردّ على النحاة ،تحقيق شوقي ضيف ،دار المعارف، 1982 ،ص43 .

الدارس حمله. و كذلك كانت طريقة التطبيقات الّتي انتهجها الأوائل في إتباع الأحكام النحوية بأمثلة توضحها، وتحليل الشواهد تحليلا إعرابيا، وإدراج التمارين، مساعدة للمتعلم في ذلك الزمن على فهم القواعد واستيعابها.

و بجدر بنا أن نشير في هذا المجال إلى أنّ المؤلفات النحوية الموجهة لغير المبتدئين كانت مختلفة تمام الاختلاف عن سابقاتها من حيث الموضوع والمنهج، والمادة أيضا، فكان عرضها للقواعد مفصلا ومتشعبا، مع الوقوف أمام الشواهد، و من المؤلفات الموجهة لهم في هذا الشأن ما يختص بالمختصرات، أو اختصار المطولات، أو كتابة رسائل قصيرة في بعض الموضوعات، وكذلك تقديم نماذج عملية و تدريبات، تساعد على حسن الفهم والاستيعاب .

ورغم أنّ التأليف في مجال التيسير النحوي عند السلف كان يعتمد التمييز بين المستويات التعلميّة للمتلقين؛ حيث اعتمدت المختصرات للمبتدئين إلاّ أنّه لم يخل من بعض الملحوظات الّتي تخالف ما تنصّ عليه التربية الحديثة وذلك مثل :

– اعتماد الحفظ والاستظهار في تدريس المتون والمختصرات و عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي أي الممارسة و الاستعمال سواء الكتابي أو الشفهي .

– رغم صغر حجم المختصرات النحوية، وكذا المنظومات الشعرية إلا أنها تشكل عائقا أمام المتعلمين؛ و ذلك بسبب كثافة معلوماتها حتّى تغدو أحيانا ألغازا يصعب فكّها كما هو الحال في ألفية ابن مالك.

– إنّ الأمثلة الّتي يستعين بها الشيوخ على توضيح موضوعات النحو مصطنعة وجافة، ولا تتناسب ومتطلبات عصر وبيئة المتعلم، كما أنها لا تلبي احتياجاته اللغوية.

– المادة التعليمية الموجودة في تلك المؤلفات مفيدة غير أنّها ليست مرتبة أو مكيفة وفق متطلبات ومستلزمات التربية الحديثة؛ فهي في هذه الحقبة لم تخل من آثار الطابع الفلسفي.

– الجهود المبذولة في تيسير النحو، وتقريبه إلى الناشئة لم تركز على نحو التراكيب والجمل، وإنّما بدا فيها النحو نحو مفردات متناثرة؛ مقطوعة عن السياق اللّغوي.

– ركز القدماء في تعليمهم للنحو العربي على المحتوى المعرفي الذي يزود المتلقي بمعلومات نظرية هدفها المحافظة على السلامة اللّغوية، ولم يهتموا بتفعيل وتنمية مهارات المتلقي في مجال القراءة، وكذا التعبير بشقيه : الكتابي و الشفهي.

المبحث الثالث : مفهوم التيسير عند اللغويين المحدثين:

لقد نهج اللّغويون المحدثون في تيسيرهم للنحو العربي سبيلين : السبيل الأوّل وكان عبارة عن: جهود جماعية ، أمّا السبيل. الثاني فكان في صورة جهود فردية .

المطلب الأوّل: الجهود الجماعية الّتي بذلها اللّغويون المحدثون في تيسير النحو العربي:

وتتمثل في ملتقيات وندوات تيسير النحو، كندوات مجمع اللّغة العربية المصري، واتحاد المجامع للسنوات (1956،1947، 1976) وملتقى تيسير النحو في عمان 1974، وندوة الخرطوم 1976 ، وندوة الرياض 1977 ، 1978، 1979، ندوة تعليم اللّغة العربية في الجزائر 1976 ،ندوة تقويم تدريس اللّغة العربية في الأردن عام 1983 ، وملتقى تيسير النحو للمجلس الأعلى للّغة العربية بالجزائر سنة 2001.

ورغم الجهود الّتي بذلتها وزارة المعارف المصرية في الفترة الممتدة مابين (1930 و1938) لتخليص النحو من الشوائب الّتي علقت به على مرّ العصور ، إلا أنهم لم يقفوا على أمور هامة فالمجمع المصري المنعقد سنة 1934 لم يفصل في قضية تيسير النحو، وإنّما نظر إليها على أنّها أمر يمسّ جوهر اللّغة ،الذي لايجب أن يُمسّ ومن هنا انقسم جمهور اللغويين بين مؤيد ومعارض؛ وفي سنة 1938 توالت اجتماعات لجنة وزارة المعارف المؤلفة في ذلك الوقت من عميد الأدب العربي طه حسين ،وبعض أساتذة الجامعة وكذا أساتذة دار العلوم لتبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة وتيسيرها على الناشئة ، ومن المقترحات الّتي تقدمت بها فيما يخصّ تيسير النحو والصرف مايلي:

- الاستغناء عن الإعرابين : التقديري في المفردات وكذلك المحلي في الجمل .
- الاستغناء عن ألقاب الإعراب ، والاكتفاء بألقاب البناء ، وتعميمها في تلقيب المعربات .

ويرى شوقي ضيف " أنّه كان ينبغي الإبقاء على ألقاب الإعراب ، بجانب ألقاب البناء لتميّز الناشئة بين نوعين من الحركات ، إحداهما تتغير بتغير العوامل الداخلة عليها في مثل جاء زيد ،رأيت زيدا، التقيت بزيد" والثانية تلزم صورة واحدة غير منونة كما في: حيثُ، أينَ، أمسِ ،هذا." [1] وهذا في نظري هو الرأي الصواب .

---

1 – شوقي ضيف ، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ،ط .2 دار المعارف،ص 33 -34

- اختصار أبواب النحو وجعلها ثلاثة أبواب:باب الإسناد ويشمل (المبتدأ، والفاعل، ونائبه، واسم كان، واسم إنّ) ، وباب الإضافة ، وباب التكملة ؛ ويشمل المنصوبات مع إلغاء أبوابها جميعا.
- الجملة العربية تتكون من جزأين أساسيين ومن تكملة ، وسمّت الجزأين الموضوع والمحمول مثلما يسميهما علماء المنطق ، وذلك رغبة في الإيجاز، والتكملة منصوبة دائما إلاّ إذا كانت مضافا إليه ، أو مسبوقة بحرف جر .
- إلغاء المتعلق العام للمجرورات والظروف مثل : "زيد في الدار" و"رأى زيد الهلال في السّماء" فالتقدير " زيد مستقر في الدار " و" رأى زيد الهلال كائنا في السّماء"
- جعل المنصوبات جميعا نوعا واحدا ،وسمّته التكملة.
- فتح باب جديد في النحو يسمى باب الأساليب، ومن أمثلته أسلوب التعجب، ورأوا أنّه ينبغي أن توجّه العناية إلى طرق الاستعمال لا إلى تحليل الصيغ وفلسفة تخريجها [1] ففي الجملة " ما أجمل الربيع" تعرب "ما أجمل" : صيغة تعجب و الاسم بعدها متعجب منه مفتوح، وفي الجملة "أجمل بزيد " تعرب : "أجمل" صيغة تعجب والاسم بعدها مكسور مع حرف الإضافة . [2]
- أما موضوعات الصرف فقد رأت اللّجنة أن تخفف على الناشئة مسائله الّتي تندرج في فقه اللّغة كالإعلال والإبدال والقلب، و كذلك تنقل الكلمة في موازين مختلفة إلى أن تصل إلى صورتها النهائية في النطق . وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أنّ معظم هذه القرارات أخذت من أفكار بعض اللّغويين كالأستاذ إبراهيم مصطفى القائل باختصار أبواب النحو وجعلها ثلاثة أبواب

---

1 – أنظر شوقي ضيف ،تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا ، ص36 – 37.

2 – أنظر المرجع السابق ص 38.

،وابن مضاء الأندلسي الذي انتهى إلى وجوب حذف التقديرات للعوامل والمعمولات ؛ غير أنّ كل تلك القرارات لم تؤخذ بعين الاعتبار، ولم يلتفت إليها إلاّ بحلول 1945، حيث أُحيلت إلى مجمع اللّغة العربية الّذي خصص بدوره مؤتمرا من ثمان جلسات لمناقشتها ، ثمّ إقرارها مع بعض التعديلات كالإبقاء على ألقاب الإعراب وإلغاء ألقاب البناء – وهذا القرار يعاكس ما دعت إليه لجنة وزارة المعارف المنعقدة سنة 1938 حين دعت إلى الإبقاء على ألقاب البناء ، والاستغناء عن ألقاب الإعراب – فالنحاة القدماء في تمرين الناشئة كانوا يجمعون بين إلقاب الإعراب والبناء ؛ فيعربون مثلا " زيد قائم " زيد مبتدأ مرفوع ، (والرفع لقب من ألقاب الإعراب) ، وعلامة رفعه الضمّة (والضمّ لقب من ألقاب البناء).

والملاحظ أنّ مجمع اللّغة قد بنى مقترحاته، وأصدر قراراته على أساسين هما :

- أن القرارات والمقترحات الّتي توصل إليها ليست نهائية وإنّما هي قابلة للمراجعة، والمناقشة
- رفض كلّ رأي يمس بجوهر اللّغة .

ورغم أهمية هذه المقترحات إلاّ أنّها بقيت حبرا على ورق ؛ فوزارة المعارف لم تجسّدها على أرض الواقع ، ولم تبادر إلى وضع الكتب المدرسية في تطبيقها لتنتفع منها الناشئة .

وفي سنة 1949 تقدم المجمع إلى وزارة التربية المصرية بطلب يقضي بتأليف كتب النحو للناشئة على أساس الاقتراحات الّتي أقرّها في مجال التيسير، وبعد الموافقة عليه أخذت الناشئة تتعلم هذا النحو الميسر، ولكن سرعان ما أخذت الشكوى منه تتزايد ، وذلك لأنّ تلك القرارات أفرطت في إجمال أبواب النحو ممّا أدى إلى غموض صيغه فلم تستطع الناشئة استيعابها ومثل ذلك نجده في إلغائها الضمير المستتر جوازا في مثل "زيد قام" ووجوبا في مثل " أقوم، تقوم ..." وذلك أخذا بفكرة ابن مضاء الّذي يرى أنّ الفعل يدل على الضمير بمادته مثلما يدل عليه اسم الفاعل في مثل "قائم" ، وكذلك إلغاؤها للضمائر البارزة المتصلة الدالة على العدد في مثل "قاما ، قاموا ،قمن " والدالة على الغائب في مثل " قمتُ – قمتَ – قمتِ " وهذا كلّه يحدث اضطرابا في الفهم

والاستيعاب لدى الناشئة؛ لذلك يرى شوقي ضيف أن : **'يظلّ النحو التعليمي معتدا بفكرة الضمائر المستترة والمتّصلة البارزة، وإعرابها فواعل، أخذا بقانون الاطراد في وضع القواعد، حتى لاتحدث فيها خلخلة أو بلبلة** ."[1] وذلك لأنّ بعض الأفعال لها فواعل ، وبعض الأفعال الأخرى لا فواعل لها .

ومن بين لجان المؤتمر الأوّل للمجامع اللغوية العلمية الّتي انعقدت بدمشق سنة 1956 ، نصبت لجنة للغة العربية اهتمت بدراسة المقترحات التيسيرية لوزارة التربية والتعليم، وكذا قرارات المجمع اللّغوي، فرأت أنّ هذه الأخيرة كانت موجزة ، وأنّ من الواجب تأليف كتاب يفصل مسائلها ، ولذلك قرر المؤتمر تأجيلها.

ونشير في هذا المقام إلى أنّ كلا من مجمع العراق ، ومجمع دمشق لم يرتضيا القرارات التيسيرية الّتي أرسلها إليهما المجمع المصري؛ فلقد أوصى مجمع دمشق باستغلال علم المعاني في قواعد النحو ، وذلك حتّى تتعرف الناشئة على ما تتعرض إليه الصيغ العربية أحيانا من اختلاف في المعنى، كما أوصى المجمع العلمي العراقي على عدّ القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، وكلام العرب المصدر الأوّل في اقتباس الشواهد ا في الدرس النحوي؛ ومن الانتقادات الّتي وجهها اللغويون لهذه الجهود التيسيرية:

- أنّها لم تفرق في المرحلة الأولى بين النحو التربوي الموجه للناشئة، وبين النحو العلمي الموجه للمتخصصين من طلاب الجامعة المهتمين بالبحث في أمور اللّغة.

لم يفرقوا بين بناء النحو – أي الأصول الّتي بني عليها ،و الّتي لا يمكن التعرض لها بالحذف أو التغيير – وطريقة تدريسه (وهي الّتي يجب أن يتناولها التيسير: وذلك باستحداث طرق علمية، تتلاءم وتتجاوب ومتطلبات العصر.)

---

1 – شوقي ضيف ، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا ،ص 36.

- نادى المبدعون بأن يخرج الحوار في اللّغة من أبراج المجمع فيكون عاما باعتبار اللغة ملك للعامة ؛ فهي وضع واستعمال ، وفي هذا المجال يرى "صالح بلعيد" أنّ المجمع المصري عمل **" على تقديم تنازلات لغوية مستفيضة ، وأحيانا متناسبة مع الوضع الحالي "**[1]

ولذلك نجد المجمعيين – فيما بعد – يرغبون في أن تقوم دراسة النحو أوّلا على النحو التربوي، ليكون وظيفيا، فيتجاوب مع حاجيات الناشئة، كما عالجوا مسألة تيسير النحو بالدعوة إلى التركيز على:

- وضع قواعد لتقويم اللّسان، يتمّ التركيز فيها على نظام الجملة ووظائف الكلمات في داخل الجمل بحيث يتمّ ترتيبها حسب المعاني في النفس.
- أن تؤخذ العربية من المنطق الاستعمال، لأنّ إعمال الفكر أساس في صحة الجملة ومعقوليتها.
- الاهتمام بالأساليب ، فلقد اهتم القدماء بالفروق اللّغوية وذلك في سياق حديثهم عن الكلام الحسن ، والضعيف ، والمهمل ، وما يجوز ، وما لايجوز ...
- الابتعاد عن الشواهد القديمة مع الحرص على أن تكون الأمثلة من واقع التلميذ .
- عرض المادة التعليمية عرضا حسنا عصريا ، و العمل على المجاراة التقدم العلمي الذي تعرفه اللّغات الأجنبية .
- منح حق الوضع للّغوين المحدثين.
- كما يقترح بعض اللغويين إعادة درس النحو بالقياس إلى القرآن الكريم، ومن هؤلاء "طه حسين "الّذي يقول عنه " صالح بلعيد" : **" يسجل الدكتور طه حسين وقفة عظيمة سنة 1964 ليقول: هناك أمنيتان أتمناهما مخلصا ؛ الأولى أن يريحنا المجمع من**

---

1 – صالح بلعيد ، تيسير النحو عند المعجميين ، مجلة اللّغة العربية ، العدد السابع،خريف 2002 ، ص137.

- **الضمائر المستترة الّتي لا معنى لها مطلقا ، وأن يريح المتعلمين من الضمير المستتر وتقديره كذا ، كلّ هذا لا معنى له ، الثانية أن يعاد درس النحو بالقياس إلى القرآن الكريم.**"[1] ذلك أنّ القرآن الكريم لم ينل حظّه من الاستشهاد به في قرآن النحو– كتاب سيبويه – وهو مااصطلح عليه "بنحو القرآن"، " **وقد كان على نحاة العربية أن يترسموا تركيب القرآن ، أن ينحوا نحوه، فيجعلوا ذلك أساسا لنحوهم .**"[2]

وعموما يمكن أن نقسم الجهود الّتي بذلها المجمعيون في تيسيرهم للنحو العربي إلى مرحلتين:

- المرحلة الأولى: ونقصد بها الثلاثين سنة الأولى من تأسيس المجمع اللّغوي المصري ، وقد اعتبرت اللجنة المؤسسة من طرف وزارة المعارف اللّغة العربية مقدسة وكاملة، واكتفت بالنظر في بعض مسائل أصول النحو العربي ، واهتمت بتغيير تصنيف القواعد ، ومن أبرز تلك القضايا : (أصول القياس ، المجاز، الاشتقاق ، الاشتغال ،التنازع الأضداد ...)
- المرحلة الثانية : وفيها " ركزّ المجمع جهوده على مشاريع النحو التربوي" [3] ، ورغم أنّهم اهتموا بفقه النحو وفهم وظيفته على حقيقتها إلاّ " **أنّهم نظروا إلى النحو باعتباره قائمة من الأخطاء يجب أن تصحح**" [4] وهذه النظرة في حقيقة الأمر هي نظرة متطرفة ، وهي إجحاف في حق النحو ، وفي حق العلماء الّذين أوجدوه، فبفضله حافظت اللغة العربية على سلامتها من اللّحن لمدة قرون من الزمان كما أنّ الغرض من تيسير النحو

---

1 – صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعيين، مجلة اللّغة العربية ،العدد السابع،خريف 2002، ص141.

2 – أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي ،مطبعة المجمع العلمي العراقي ،1984 ،ص12

3 – صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعيين، ص135 ، نقلا عن: محمد رشاد الحمزاوي ، أعمال مجمع اللّغة العربية بالقاهرة ، ط.1 ،دار الغرب الإسلامي ، بيروت 1988، ص375.- 402.

4 – المرجع السابق ،ص 135.

ليس تصحيحه وإنّما إيجاد طرق علمية جديدة ومشوقة تعرض بفضلها المادة النحوية عرضا جيدا يساعد المتلقي على السرعة وحسن الفهم.

وما يمكن أن نستنتجه هو أنّه لكي يحقق المجمعيون أهدافهم التيسيرية وجب عليهم الاتفاق أوّلا على طرائق التيسير، كما يجب أن توكل مهمة القيام به إلى مؤسسة مجمعية عربية واحدة تفاديا للخلافات والنزاعات، وبالإضافة إلى كل ذلك لا بدّ أن تكون قرارات المجمع إلزامية، فلا تبقى بعد ذلك حبرا على أوراق.

المطلب الثاني: الجهود الفردية الّتي بذلها اللّغويون المحدثون في تيسير النحو العربي :

لقد كان لاحتكاك اللّغويين العرب بالغرب في العصر الحديث – سواء عن طريق الترجمة، أو عن طريق الرحلات العلمية – وإعجابهم بالمناهج اللّغوية المستحدثة أثره الكبير في الدعوة إلى إعادة النظر في الدرس النحوي و المطالبة بتيسيره ، فهل كان مفهوم التيسير واحدا لدى الجميع ؟

لقد رافقت محولات تيسير النحو مجموعة من المصطلحات **كالإحياء، والإصلاح ،والتبسيط، والتجديد** ؛وقد ارتبطت بهذه الأخيرة مجموعة من المفاهيم **كالتقريب، والتهذيب، والتحسين ،والتسهيل،والتطوير والتحديث** ؛ و تعدُّ محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى (ت 1962) في كتابه "إحياء النحو" سنة 1937 محاولة رائدة في هذا المجال رغم أنّه سبقتها محاولات في العصر الحديث لعلّ من أبرزها محاولة رفاعة الطهطاوي – أبو الفكر الحديث مثلما يسميه شوقي ضيف – في كتابه "التحفة المكتبية في تقريب العربية " .

– والتقريب لغة : مصدر قياسي للفعل الرباعي (قرّب) ومعناه الدنوُّ الّذي عكسه البعد، ففي "المعجم الوسيط" وفي باب (قرب) **"قرّب ...والشيء : أدناه ،ويقال قرّبه منه،**

وقرّبه إليه، وقرّبه عنده"[1] ولعله قصد بذلك جعل العربية أي النحو في متناول الناشئة؛ فقد أدخل في كتابه فكرة الجداول المعروفة في كتب النحو الفرنسية وتوسع في ذلك ، كما أنّه اقتصر في

محاولته هذه على أبواب النحو الأساس.

- أمّا **الإحياء** : المصطلح الذي استخدمه إبراهيم مصطفى كعنوان لكتابه –إحياء النحو – فهو مصدر للفعل (أحيا) و" **حييَ: حياة وحيوانا :كان ذا نماء ، ويقال: يحيّ يحيا فهو حيٌّ... والقومُ :حسنت حالتهم، والطريق استبان...وأحيا القوم: أخصبوا وحسُن حال مواشيهم، والناقة : حيا ولدُها فهي محي ومحيية: لا يكاد يموت لها ولد . و أحيا الله فلانا: جعله حيا ، وأحيا اللّه الأرض : أخرج فيها النبات ، وفي التنزيل " فسُقناه إلى بلد ميّت فأحيينا به الأرض بعد موتها ".** "[2] والملاحظ أنّ الإحياء لغة يمثل بعدا إيجابيا يدلّ على الخير والبعث من جديد.

وهذه المحاولة التيسيرية و الّتي عدّها الدّارسون أولى المحاولات كونها استنهضت الهمم لبذل جهود تفتح آفاقا جديدة أمام الدرس النحوي العربي، وكذلك اتّسمت بالجرأة الفائقة في طرح الأفكار الّتي بناها صاحبها على أساسين اثنين هما:

1 – المطالبة أن يتّسع الدّرس النحوي، فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة[3]؛ حيث ذهب إبراهيم مصطفى إلى أنّ :

---

1 – مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط مكتبة الشروق الدولية ،ط4 ،2004 ،ص823 .

2 – مجمع اللّغة العربي، المعجم الوسيط ،باب (حيي)، ص213 .

3 – أُنظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ،مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة 1959 ، ص1 .

الحركات الإعرابية ليست حكما لفظيا خالصا، بل هي أعلام لمعان : فالضمّة علم الإسناد ، والكسرة علم الإضافة ، وأمّا الفتحة فلا تعدّ علم إعراب لأنّها الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب ، فهي نظير السكون في لغتنا العامية .[1]

المتكلم هو الذي يعمل، وليس العلل.[2]

- لا وجود لعلامات إعراب أصلية وعلامات إعراب فرعية [3]

2 – المطالبة بإلغاء نظرية العامل، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات و الّتي رأى أنّها تذهب بروح اللّغة وجمال العبارة .[4] و في هذا متأثر بما ذهب إليه ابن مضاء الأندلسي.

إذن فدعوة الأستاذ إبراهيم مصطفى إلى الإحياء تحمل بين طياتها دعوى صعوبة النحو العربي؛ وإلزامية بعثه ونفث الروح فيه من جديد فيسهل على النشء اتّباع قواعده نطقا وكتابة؛ لذلك نجده يحثُّ على إلغاء نظرية العامل، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات، وكذا إعادة النظر في الحركة الإعرابية، وأيضا حذف بعض الأبواب تيسيرا لقواعد النحو؛ فيكون بذلك قد حاول أن يقيم " **للنحو بناء ييسره على الناشئة إذ جمعه في بابين: باب للضمّة وأنّها علم الإسناد، وباب للكسرة وأنّها علم الإضافة** ." [5] غير أنّ الأستاذ محمد صاري يرى أنّ ماذهب إليه إبراهيم مصطفى في باب المرفوعات يظلّ **"قاعدة غير مطّردة "** [6]

---

1 – أُنظر : إبراهيم مصطفى ،إحياء النحو،ص: و، ز.

2 – أُنظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 22 -23 .

3 – أُنظر: المصدر السابق ، ص111 – 113 .

4 – أُنظر المصدر السابق، نفسه ،ص 194 – 195 .

5 – شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده ، دار المعارف ،ط.2 ،القاهرة، ص31 .

6 – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة ، أعمال ندوة تيسير النحو ،في23 -24 أفريل2001 ،منشورات المجلس الأعلى للّغة ، الجزائر 2001، الإحالة رقم 34 ،ص 195 .

كما هو الحال في بعض أبواب النحو كباب (إنّ) ، **"فهناك منصوب ومع ذلك فهو مسند إليه ، وهو(اسم إنّ).''** [1]

لقد وجّه النقاد إلى إبراهيم مصطفى انتقادات عديدة ومنها: أنّ الأفكار الّتي طرحها لم تقدم جديدا، فلقد قال بها علماء سبقوه، ففكرة إلغاء العامل مثلا:هي لابن مضاء القرطبي الأندلسي (ت 592هـ)

وفكرة المتكلم يحدث الإعراب هي لابن جني (ت392 هـ)، وفكرة الحركة الخفيفة عند الوصل ودرج الكلام هي لقطرب (ت 206 هـ) ، وفكرة العمدة والفضلة فكرة الرضي (ت 684 هـ).

، و أمّا فكرة الرفع علم الفاعلية والجرّ علم الإضافة فهي للزمخشري (ت538 هـ).[2]

ومن المحاولات في هذا المجال كذلك ما أقدم عليه شوقي ضيف (ت 2005)في كتابيه "تجديد النحو" سنة1947 ، و"تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده ".

- والتجديد لغة : مصدر للفعل (جدّد)**" جدّد الشيء : صيّره جديدا ، ويقال جدّد العهد ، وجدّد ثوبا :لبسه جديدا ... وجدّد الشيء : استحدثه وصيّره جديدا ." ** [3]

ويرى محمد حسين الصغير أنّ تجديد النحو هو:**''فكُّ الحصار عن التراث النحوي ليعود طليقا بعد الأسر ، وبعث الحياة في المنهج النحوي ليعود غضا طريا بعد الجفاف ''**[4] فهل كان شوقي ضيف في هذا الإطار مجددا؟

---

1 – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟ (المرجع السابق)، ص 195 .

2 – أُنظر محمد صاري ،تيسير النحو موضة أم ضرورة ،ص195 .

3– مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، باب (جدّ)، ص 109 .

4– محمد حسين الصغير ، نحو التجديد في دراسات الدكتور الجواري ، العراق ، مطبعة المجمع العراقي ، 1990 ،ص10 .

إننا نلاحظ أنّ شوقي ضيف قد تبنّى الأفكار الّتي دعا إليها ابن مضاء كإلغاء العامل النحوي، والتأويل والتقدير ، والتمارين غير العملية – وقد تطرقنا إليها بشيء من التفصيل سابقا – وإلى جانب ذلك نراه يدعو إلى :

- إعادة تنسيق أبواب النحو ؛ ومثل ذلك نقل التوابع كالعطف ، والبدل والتوكيد من باب الجمل إلى باب الاسم المفرد وتقسيماته وذلك " **حتّى يستقر في أذهان الناشئة أنّ المتبوع في مثل : " جاء زيد الشاعر – جاء زيد وعمر – جاء زيد وعمر كلاهما – جاء الشاعر زيد" لا يكون مع توابعه جملا مفيدة تامة، وبذلك يزول من نفوسهم إلى غير رجعة الخلط بين النعت مثلا والخبر، وكذلك بينه وبين الحال"**[1]
- إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي: وذلك مثل متعلق الظرف والجار والمجرور في "زيد عندك" "وزيد في الدار"فالظرف والجار و المجرور في تقدير النحاة متعلقان بمحذوف هو "مستقر"،ومثله كذلك إلغاء تقدير النيابة في العلامات الفرعية للإعراب في جمع المؤنث السالم ، والممنوع من الصرف ، وفي الأسماء الخمسة ، والمثنى وجمع المذكر السالم .
- الإعراب لصحة النطق: وهو الأساس الثالث الّذي اقترحه شوقي ضيف في مدخل الكتاب الذي حققه (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي، بغية تيسير النحو ؛ وذلك بعدم التعرض لإعراب أيّ كلمة في كتب النحو المخصصة للناشئة، لايفيد إعرابها شيئا في سلامة النطق أوصحته، ومثل ذلك ما وجده النحاة من مشقة في إعراب "لاسيما" رغم أنّ الاسم التالي لها يجوز فيه الرفع والنصب والجرّ، ومثله أيضا يتضح في أبواب الاستثناء، وأدوات الشرط، وكم الخبرية والاستفهامية وأن المخففة من الثقيلة " **والنحاة يعربون "من" في مثل "من يزرني أكرمه " مبتدأ، ويختلفون في الخبر هل هو فعل الشرط،**
- **أوهو جواب الشرط، أو هما معا، والرأي الراجح أنّه فعل الشرط"**[2]

- 1 – شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، ص49 .
- 2– شوقي ضيف، تجديد النحو ،ط.4 ،دار المعارف،القاهرة ،ص 29 .

- وضع ضوابط وتعريفات دقيقة :فلقد وضع شوقي ضيف ضوابط سديدة لأبواب المفعول المطلق ، والحال والمفعول معه ،فكان تعريفه للمفعول المطلق مثلا على النحو التالي " **المفعول المطلق اسم منصوب يؤكد عامله أو يصفه أويبينه ضربا من التبيين** "[1]
- حذف زوائد و عقد كثيرة : ومثله حذف شروط الحال وأحكامها، وشروط صيغ التصغير، وقواعد النسب، وكذلك حذف مسائل الصرف العويصة (كالإعلال والإبدال)، مع الإبقاء على الضروري منه " **كإبدال اللّام في "ال" الشمسية في مثل "الضّحى"، وإبدال "الدال الساكنة "تاء"في مثل "حمدت"،والتاء طاء في مثل "أفرطت " والضاد طاء في مثل "عرضت"**[2] وضيف يرى في ذلك عونا للمتعلم على النطق الصحيح لحروف الكلمة العربية.
- استكمالات لنواقص ضرورية: لاحظ شوقي ضيف نواقص عديدة في كتب النحو التعليمي ينبغي إتمامها، ورأى أنّ أوّل ما يتحتم استكماله من القواعد هو ما يتّصل باتقان النطق لكلم العربية، و مثل ذلك معرفة مخارج الحروف وصفاتها ، "**والتشديد و التنوين ، وإبدال بعض الحروف فيها ، وإدغام الحروف بعضها في بعض** ."[2] وهذه الأمور تناولها العلماء قديما بتوسع وإفاضة ومؤلفات علم التجويد الخاص بترتيل القرآن الكريم زاخرة بها ومن الأبواب التعليمية؛ الّتي ينبغي أن تدرس أربعة وهي: باب إعمال المصدر و المشتقات، باب الحروف – وهو باب يرى أنّه غاية في السّعة و التعدد – ، وباب الحذف والذكر لعناصر الجملة بنوعيها : الفعلية والاسمية ، وباب التقديم والتأخير لعناصر الجملة في اللّغة العربية ، وذلك لتتضح للناشئة " **العبارة العربية بجميع مقوماتها وخصائصها الصرفية والنحوية** ." [3]

- 1 – شوقي ضيف،تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده،ص 60 .
- 2 – شوقي ضيف ، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده ، ص62 .
- 3– المصدر السابق ، ص63 .
- 4 – المصدر السابق ،نفسه، ص64 .

إذن فمفهوم "التجديد في النحو العربي" مرتبط لدى "شوقي ضيف " بإلغاء نظرية العامل، وكذا الإعرابين: التقديري والمحلي ، بالإضافة إلى منع التقدير والتأويل في الصيغ والعبارات، و حذف زوائد كثيرة، واستكمال نواقص عديدة في النحو العربي، وأيضا إعادة تنسيق أبوابه، ووضع ضوابط وتعريفات دقيقة لها؛ وضيف في كلّ ذلك متأثر بما ذهب إليه ابن مضاء الأندلسي في كتابه" الردّ على النحاة" وكذا باقتراحات لجان وزارة المعارف المصرية ، وقرارات المجمع اللّغوي في القاهرة. **"وكنت أستضيئ في ذلك بآراء ابن مضاء القرطبي في كتابه " الرد على النحاة" ، ودعوة اللّجنة الّتي شكلتها في سنة 1938 وزارة المعارف (التربية والتعليم الآن)لتيسير النحو."**[1]

و يرى النقاد أنّ كتاب "تجديد النحو" يعدّ استكمالا لما بدأه ضيف في تحقيقه لكتاب "الرد على النحاة " لابن مضاء ؛ إذ أنّه أعدّ له منذ سنوات طويلة إبّان اشتغاله على تحقيق ذلك المؤلف ، كما أنّه يعدّ منعطفا جديدا على طريق التيسر؛ كونه نظر إلى النحو نظرة شاملة وتناول آراءه بالنقد والتحليل ، فكان هذا أساسا لإعادة تنسيق أبوابه ، وحذف بعضها ، واستكمال ما نقص منها ، وبذلك فدراسته مبنية على أسس نظرية وعملية قد توفر **" المادة اللازمة من أجل وضع كتب تعليمية لقواعد العربية وفق سنوات التعليم ومراحله."**[2] و لكن هذه الجهود رغم أهميتها لم يُلتفت إليها، ولازالت مجرد توصيات.

و من المؤلفات التيسيرية الّتي حملت عنوان التجديد كذلك " النحو الجديد" " لعبد المتعال الصعيدي " والذي حاول من خلاله أن يقدم نحوا بديلا غاية في الإيجاز، بحيث لا يزيد عدد صفحاته عن ثمان وعشرين صفحة؛ وكان ذلك على ضوء دراسة تقييمية قام بها لعدد من

---

1 – شوقي ضيف ،تجديد النحو ، ص23 .

2 – تيسير العربية بين القديم والحديث، عبد الكريم خليفة، منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني،ط1 ، عمّان، الأردن، 1986 ،ص95 .

المحاولات لتيسير النحو وتجديده "**كأنّ الغرض من التجديد إخراج نحو غاية في الإيجاز، أوكأنّ الغاية منه هي الإبداع في إخراج أوجز المتون.**"[1] ونجد" الصعيدي"في منهجه هذا يقسم الفعل إلى سماعي وقياسي [2]وينسى تقسيم الكلمة إلى معرب ومبني [3] كما أنّه يجعل المبتدأ – وهو في كتب التراث نوعا واحدا ثلاثة أنواع.

مبتدأ مرفوع، ومبتدأ منصوب، ومبتدأ يرفع وينصب.[4] والسؤال الّذي يطرح نفسه في هذا المجال: هل تيسير النحو يعني إيجازه أو اختصاره؟ يرى ابن خلدون في مقدمته أنّ الاختصارات الموضوعة في العلوم المختلفة إنّما تفسد التعليم، وتخلّ بالتحصيل لأنّ ذلك يقطع المتعلم ويبعده عن اكتساب الملكات "... **وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعدّ لقبولها بعد وهو من سوء التعليم.**"[5] وتأليف المختصرات في النحو خطوة سبقه إليها القدماء، ولم تزد النحو إلاّ صعوبة وتعقيدا .

وارتبط مفهوم التجديد لدى "تمام حسان" في كتابيه: "العربية بين المعيارية والوصفية" سنة 1958م، و"اللّغة العربية معناها ومبناها"سنة 1973م بفكرتي "الاستبدال والإحلال"؛ حيث دعا إلى إلغاء العامل النحوي، ورأى أنّ التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي" **في رأيي كما في رأي عبد القاهر– على أقوى احتمال – أنّ التعليق هو الفكرة المركزية في النحو**

---

1 – مهدي المخزومي ، مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللّغة والنحو ، دار الرائد العربي ،ط3 ،بيروت ،لبنان،1986 ،ص400 .

2 – أُنظر : عبد المتعال الصعيدي ، النحو الجديد ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،د.ت ، ص239 .

3 – أُنظر:محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ،ص 200 . ـــــ

4– أُنظر عبد المتعال الصعيدي، النحو الجديد، ص 249 – 251 .

5 - ابن خلدون ، المقدمة، ج2ا ،لدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ص695 .

العربي، وأنّ فهم التعليق على وجهه كاف وحده للقضاء على خرافة العامل النحوي."[1]

ونقصد بالاستبدال والإحلال: استبدال العامل النحوي بمجموعة من القرائن اللّفظية وإحلالها مكانه؛ حيث أراد أن يؤسس لنظرية جديدة تغني عن نظرية العامل، ألا وهي :نظرية تضافر القرائن، و مصادر القرائن النحوية مثلما يقررها "تمام حسان" في كتابه "الخلاصة النحوية "هي " : **" النظام الصوتي الّذي يقدم للنحو حركات الإعراب، والصرفي الّذي يقدم أصل الوضع والاشتقاق، والنحوي الّذي يتناول المفردات من حيث علاقاتها بالمفردات الأخرى ، ودلالة السياق الّتي تتمثل في علاقة المعاني ببعضها ، والقرينة الحالية الّتي تكون من خارج الكلام لأنّها دلالة الوضع السائد أثناء التكلم ,"[2]**

وتضافر هذه القرائن جميعا يحقق وضوح المعاني ويبعد أو يصرف عن الوقوع في اللّبس، وبذلك يتحدد المعنى الوظيفي للكلمة في الجملة دونما حاجة إلى الحركة الإعرابية – الّتي تعدّ بدورها قرينة لفظية أساس- لكننا ونحن في صدد الحديث عن التيسير، نجد أنّ البحث عن قرائن متعددة ومتشعبة أصعب بكثير من البحث عن قرينة واحدة وهي الحركة الإعرابية . إذن فالتصور الّذي طرحه تمام حسان والمتمثل في الكشف عن قرينة التعليق بالبحث عن تلك القرائن المتعددة أكثر تعقيدا،" **بحيث يبدوالعامل النحوي مقارنة بها ألعوبة أطفال"[3]**

ومن محاولات التجديد في النحو العربي أيضا ما أقدم عليه "عبد القاهر الفاسي الفهري" في كتابه "اللّسانيات و اللّغة العربية نماذج تركيبية، ودلالية " 1975 م حيث نجده يدعو إلى استفادة علم النحو ممّا حققه علم اللّسانيات من انجازات واكتشافات في المجال اللغوي ، ويقدم في كتابه

---

1 – تمام حسّان اللّغة العربية معناها ومبناها ،عالم الكتب ، ط4 ، القاهرة ، 2004 ، ص189 .

2 – تمّام حسان ، الخلاصة النحوية ، عالم الكتب ،ط1، القاهرة،2000 ،ص24 .

3– محمد صاري، تيسير النحو: موضة أم ضرورة ؟ص197 .

نماذج تطبيقية للّغة العربية مستفيد من النظريات اللّسانية الحديثة، الّتي حولت اهتمامها وعنايته إلى النحو.

وفي مسعى التجديد النحوي نذكرُ أيضا المحاولة الّتي قام بها " رابح بو معزة " في كتابه "تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللّغوية "2009 م، حيث نجده يتناول دراسة للنحو التعليمي، و تطوره في ضوء الدراسات اللّسانية الحديثة، ويبحث في صور الجملة ، والوحدة الإسنادية الوظيفية، ويؤكد على أن يمتلك معلم النحو خبرة بنظام اللّغة، وطرائق تحليلها ، وأن يكون على اطّلاع دائم بكل جديد في اللّسانيات ، كما أنّه يؤكد على أنّ " **فروع اللّغة جميعها متضافرة، ومتعاونة على الغرض الأصلي منها، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللّغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم.**"[1]

و من المصطلحات الّتي استخدمها دعاة التيسير كذلك مصطلح:

- **الإصلاح:** و هو مصدر قياسي للفعل " أصلح" و ورد في المعجم الوسيط"في باب (صلحَ): "**أصلح في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح نافع، والشيء : أزال فساده** ." [2] فيكون معنى "إصلاح النحو" هو: إزالة ما فسد منه؛ فأين يكمن الفساد؟ وهل يحتاج النحو العربي فعلا إلى إصلاح؟

لقد استخدم " عبد الوارث مبروك سعيد " هذا المصطلح في عنوان لكتابه الموسوم: "في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية"، حيث انتقد جهود اللّغويين المحدثين في مجال تيسير النحو العربي " **إنّ**

1– رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللّغوية، عالم الكتب، ط1 ، القاهرة ، 2009 ، ص34 .

2 – مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،ط4 ،2004 ،ص520

محاولات إصلاح النحو باستثناء محاولة وزارة المعارف 1938 م وما صُمم على أساسها من كتب دراسية، إنّما كانت جهودا فردية لم تجد من الدعم ما يمكنها من أن تأخذ طريقها إلى التطبيق، فتظلّ نظريات محرومة من فوائد التجريب الّذي يكشف حقيقة كلّ منها ..."[1] كما أنّه يرى أنّ الّذي أعطى للنحو تلك المكانة المرموقة والمنزلة العظيمة، هو أنّه أنشئ لحفظ القرآن الكريم من اللّحن، لذلك فهو يستبعد الموضوعية الّتي تدعو إلى فصل النزعة الدينية لدى استقراء ودراسة التراث النحوي فيقول: " **لقد أصبح الشمول والتكامل هو سمة المنهج الصحيح في دراسة كلّ العلوم ، أمّا الفصل فليس إلاّ منهجا لتيسير الدرس والتحليل.**"[2] كما أنّه يحذر من إحلال العامية مكان الفصحى ، ويذكر أهل العربية بحقها عليهم قائلا: ***" لا بدّ أن ينتادى أهل العلم والثقافة بحق الفصحى عليهم ويعطوا من أنفسهم – ولمن هم وراءهم – المثل والقدوة "***[3] ويقصد بذلك أن تكون الفصحى هي المتداولة في المدارس (تدرس بها جميع العلوم) وكذلك في مختلف الإدارات ، وفي وسائل الإعلام المتعددة؛ فاستعمال الفصحى في مجالات حياتنا اليومية مع اللّحن أو الزلل أفضل بكثير من هجرها وإحلال العامية مكانها.

ومن محاولات الإصلاح أيضا ما أقدم عليه "يوسف الصيداوي" في كتابه" الكفاف "1999 م حيث نجده يقرّ أنّ النحو العربي ليس فيه ما ييسر، لذلك فهو يدعو إلى إعادة النظر في التراث لاستلهام القاعدة واستلالها مع تجنب الآراء النحوية المتشعبة؛ فقد قام بنفسه . باستخلاص قواعد اللّغة العربية – و الّتي أوردها في كتابه المذكور تامة غير موجزة من نزاعات

---

1 – عبد الوارث مبروك سعيد ، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية ، ص199 .

2 – المصدر السابق ،ص 2002.

3 – المصدر السابق، نفسه،ص 2001

النحاة وخلافاتهم. [1]

إذن فالإصلاح يعني تخليص النحو من النزاعات والاختلافات، والعقد والغموض، وعرضه عرضا حديثا تراعى فيه طبيعة المتعلم، وحاجاته .

ولقد ارتبط مصطلح الإصلاح أيضا بالتجديد والتطوير. و التطوير لغة:مصدر للفعل (طوّر)، وقد ورد في"المنجد الأبجدي"**طوّر، تطويرا الشيء: نقله من طور إلى طور أفضل... والطور: جمع أطوار: الحال،يقال في طور النقاهة، ويقال " الناس أطوار" أي أصناف، وعلى حالات شتّى** ."[2] وتمثّل ذلك في كتابين " لمهدي المخزومي" : (في النحو العربي نقد وتوجيه)، و(في النحو العربي قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث). والتوجيه لغة : مصدر للفعل (وجّه) فيقال: **" وجّه ... المطر الأرض: قشّر وجهها وأثّر فيها ، صيّرها وجها واحدا ، والبيت جعل وجهه نحو القبلة ...والشيء أداره إلى وجهة ما، والنظر إلى كذا : حوّله إليه...**"[3]

إذن فالتوجيه لا يخرج عن معني "التطوير" و المقصود به نوع من التحويل أو التغيير الإيجابيين؛ لكن هل كانت فكرة توجيه النحو لدى مهدي المخزومي إيجابية؟

إنّنا نجده ينظر إلى فكرة ضمّ علم المعاني إلى علم النحو نظرة موضوعية، ويوجه الدارسين إلى الاستفادة منها فالذين **" سموا علم المعاني هم النحاة الحقيقيون، وهم الذين دفعوا بالدرس**

---

1 – أنظر يوسف الصيداوي ، الكفاف، دار الفكر، ط2 ،دمشق2006 ، ص28 .

2 – المنجد الأبجدي ، دار المشرق، ط6 ، بيروت،لبنان ،1986 ،ص669 .

3 – المنجد الأبجدي، دار المشرق، ص1141 .

النحوي إلى الأمام، وقدموا للدارسين فيه نتائج طيّبة حريّ أن يستفاد منها ."[1] و هو في هذا المقام يتبنى أفكار أستاذه "إبراهيم مصطفى"، ويرى أنّ الحركات ليست آثارا للعوامل، وإنّما هي عوارض لغوية يقتضيها الأسلوب في اللغة العربية.

كما نجده يصرّح بأنّ النحو يتطور باستمرار:"**النحو عارضة لغوية تخضع لما تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتطور، فالنحو متطور أبدا، والنحويّ الحقّ هو الّذي يجري وراء اللّغة؛ يتتبع مسيرتها ويفقه أساليبها,,,**"[2] فإذا كانت اللّغة وهي كائن حي يتأثر بتطور ظروف الحياة، فلم يظلّ النحو جامدا وهو الميزان والمعيار الذي نميز به الكلام الصحيح من السقيم ؟ صحيح أنّ العصر غير العصر، وأنّ اللغة العربية في القرن العشرين ليست تلك المستعملة في زمن الخليل وسبويه، إلاّ أنّ الأستاذ مهدي المخزومي قد بالغ في الاستهانة بما حققه النحاة الأوائل "**فكلّ شيء – في زعمه – أسس على أصول غير سليمة، وكلّ شيء تحدّث عنه القدماء لا صلة له بالدرس اللّغوي أو النحوي**"[3] و لقد رمى من خلال محاولته تلك إلى هدم العامل النحوي، وبالتالي هدم كلّ ما بُني على ذلك من أحكام : " **فقد حاولت ...أن أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل... وإذا بطلت فكرة العامل، بطل كل ما عقدوا من أبواب أساسها القول بالعامل... ثمّ بطل ما انتهوا إليه من أحكام** "[4] إنّ دعوة هذا الباحث إلى إلغاء العامل النحوي قد سبقه إليها ابن مضاء في

---

1 – مهدي المخزومي ، في النحو العربي : نقد وتوجيه، المكتبة العصرية ، بيروت ، 1964 م، ص14 .

2 – المصدر السابق، ص19.

3 – محمد صاري ، تيسير النحو: موضة أو ضرورة ، ص199 .

4 – مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي،ط2 ،بيروت ،لبنان، 1986 ،ص16.

القرن الخامس الهجري، وتبناها قبله "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النحو"؛ لذلك يمكننا القول أنّ مهدي المخزومي لم يأت بجديد، وإنّما نهج منهج أستاذه – إبراهيم مصطفى – واقتفى أثره.

و من المؤلفات الّتي حمل عنوانها مصطلح "التيسير":كتاب "نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي " "لأحمد عبد الستار الجواري" وكتاب "النحو الميسر" "لمحمد خير الحلواني ".

و**التيسير** – كما سبق ورأينا – يعني السهولة والانقياد ؛ والأستاذ عبد الستار الجواري يرفض أن يكون تيسير النحو اختصارا له ،وينظر إلى اختلاف القراءات القرآنية على أنّها أحد صور التيسير في النحو العربي، كما يرى أنّه من واجب الباحثين أن يعودوا بالنحو إلى القرآن الكريم يستنبطون منه أصولا تقربه من أذهان المتعلمين، وهو ما سماه بنحو القرآن **"و قد كان على نحاة العربية أن يترسموا تركيب القرآن، وأن ينحوا نحوه ،فيجعلوا ذلك أساسا لنحوهم... ولقد ترسم بلغاء العرب، و فصحائهم أسلوب القرآن في خطبهم وفي رسائلهم ثمّ في كتبهم من بعد، فما توعروا في الأسلوب، ولا اقتحموا الغريب، ولا الشاذ، ولا كانت لهم به حاجة."** [1] ومن هنا نستنتج أنّ تيسير النحو أو تسهيله في نظر "الجواري " يستدعي التجديد في منهج وأسلوب عرضه.

أمّا محمد خير الحلواني (1933 – 1986) في كتابه " النحو الميسر" ، فنجد التيسير عنده يتجلى في حرصه على تقديم المادة النحوية مختصرة سهلة، مدعمة بالشواهد التوضيحية الّتي تركز على فهم المعنى ، ويعدّ منهجه متميزا كونه مارس مهنة التدريس في المراحل التعليمية المختلفة ؛ فكان بذلك الأقدر على إدراك أهمّ الصعاب الّتي تواجه المتعلم في الدرس النحوي.

ومن المفاهيم الّتي ارتبطت بمصطلح تيسير النحو العربي، ولكنّها أقلّ ورودا: التبسيط،

---

1 – أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ،1984 ،ص12-13.

التهذيب، و التحسين، والتحديث.

- والتبسيط: مصدر للفعل بسّط و" **بسّط الشيء: نشره، وجعله بسيطا لا تعقيد فيه...تبسّط:انتشر، و يقال: تبسّط في كلامه: فصّل، وأوضح، وتنزّه.**"[1] و لعل المقصود بتبسيط النحو: عرضه مفصلا واضحا لا تعقيد فيه، فيتسنى للناشئة فهم قواعده.

- و التهذيب هو: مصدر للفعل (هذّب)، و قد ورد في المعجم (الأبجدي)" **هذّب تهذيبا: الرجل: طهّر أخلاقه ممّا يعيبها، والشعر: زيّنه وخلّصه ممّا يشينه عند الفصحاء..."والهذبُ": الصفاء والخلوص**"[2]ولعل القصد من ورائه، تصفية النحو وتخليصه من العقد، والشوائب الّتي علقت به.

- و التحسين: مصدر للفعل "حسّن"، و ورد في باب (حسُن) " **حسّن ... تحسينا، حسّنه : زيّنه وجعله حسنا** "[3] **وفي باب(تحزّى)** " **التحسين: جمع تحسينات: ... الإصلاح.**"[4] ولعلّ المقصود بتحسين النحو: ليس تزيينه وإنّما إصلاحه، و إزالة فساده.

- أمّا التحديث فهو من الحداثة، وقد ورد في المنجد الأبجدي " **الحداثة: مصدر: الصبا، الجدّة، والحداثة من الأمر: أوّله، وابتداؤه.**"[5] ، ولعلّ المقصود بتحديث النحو: تجديده، وجعله مسايرا لما شهده العصر الحديث من تطور في المجال اللّغوي .

—

1 - مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط ،باب البسيطة ، ص56 .

2 – المنجد الأبجدي، دار المشرق ص1113 .

3 – المرجع السابق ص 366 .

4 – المرجع السابق، نفسه، ص 233.

5 – نفسه ، ص355 .

و الملاحظ أنّ المصطلحات والمفاهيم الّتي صاحبت تيسير النحو العربي لم تتسم بالدقة العلمية ،بل وردت متداخلة: أحيانا على سبيل الترادف، وأحيانا أخرى على سبيل الاتباع، كاقتران مصطلح التوجيه بالتجديد والإصلاح والتطوير في كتاب " في النحو العربي نقد توجيه " لمهدي المخزومي " ،كما أنّها ارتبطت في مجملها بالدعوة إلى إلغاء العامل النحوي؛ **"والمتأمل في نظرية العامل لا يستشف منها إلاّ أنّها مسألة أرساها النحاة تسهيلا للعملية التعليمية وتيسيرا للتحكم في الضوابط النحوية خشية اضطراب الناطقين بهذا اللّسان "**[1] إذن فنظرية العامل ليست سوى أساسا من أسس تيسير النحو العربي إذ أنّها **''ليست أكثر من عامل إجرائي ييسر السبيل إلى معرفة حركات الإعراب "**[2] ، و كذلك حذف بعض الأبواب النحوية بحجّة أنّها لم تعد مستخدمة، واختصار بعضها أو تقديم بعضها، و تأخير البعض الآخر، وحذف الشواهد النحوية القديمة، وتغيير المصطلحات واستبدالها بأخرى كتغيير مصطلح المفعول فيه ، واستبداله بظرف الزمان والمكان .

و يمكن تصنيف هذه المحاولات التيسيرية حسب أهدافها إلى ثلاثة أصناف: فبعضها كانت غايته تربوية ، تعليمية وهي تيسير وتبسيط الصورة الّتي يعرض بها النحو العربي على المتعلمين، وصنف آخر ابتغى من وراء دعوته إلى الإصلاح والتجديد تغييرا للأصول الّتي بني عليها النحو العربي كالدعوة إلى إلغاء نظرية العامل، وكذلك الإعراب، وصنف ثالث استهوته موضة الحداثة والتجديد، فلم يستند في دعوته

إلى أيّ أساس أو منهج علمي ومن ذلك ما دعا إليه " **أوزون زكريا** " في كتابه **"جناية سيبويه،**

1– عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية– رسالة دكتوراه – دار ابن حزم،ط1 ، بيروت ،لبنان،2008،ص327 ، 328 .

2– المرجع السابق ،ص327

الرفض التام لما في النحو من أوهام "(2002)، حيث نجد هذا الأخير يتّبع أسلوبا مستفزا، ساخرا في طرحه لأفكاره؛ فإذا كان جمهور الدعاة إلى التجديد يرون أنّ صعوبة النحو تكمن في إخضاعه للمنطق الأرسطي، يدّعي "أوزون" أنّ النحو العربي غير منطقي،كما ينفي أن يكون واضعو النحو هم العرب، بل ينسبه إلى سيبويه (الفارسي)؛ فهو- في نظره – من وضع القواعد لبني جلدته من الأعاجم كي لا يلحنوا في الكلام العربي .[1]

إنّ أخطر هذه الدعوات على النحو العربي هي تلك الّتي صوّبت نظرها نحو البناء النحوي، ورأت أنّه من التيسير إلغاء بعض أصوله، متناسية أنّ الأسس الّتي استقام بها هيكله متداخلة ومتكاملة؛ وقد بُني بعضها على بعض، وأنّ أيّ حذف لأحد الأصول يعني هدما للنحو العربي، كما أنّ الدعوة إلى إلغاء الإعراب – الّتي لا تستند إلى أيّ أساس علمي - بذريعة أنّه مصدر الصعوبة في النحو؛ ما هي إلاّ مقدمة في الدعوة إلى تقويض العربية الفصحى، وإحلال العامية محلّها؛ هذه الأخيرة الّتي اندمج في تيارها عدد لا يُستهان به من الباحثين أمثال: سلامة موسى، أنيس فريحة، قاسم أمين، ولطفي السيّد ...[2]

ويحكم بعض الدارسين بالفشل على محاولات تيسير النحو كونها **" لم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته، لأنّها لم تصحح وضعا، ولم تجدد منهجا، ولم تأت بجديد إلاّ إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج. أمّا القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتّى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلاّ نصيب ضئيل."**[3]

إنّ مثل هذا الرأي – وإن كان يتضمن جانبا من الصحّة – إلاّ أنّه يبالغ في الاستهانة بالجهود الّتي

1- أُنظر: أوزون زكريا، جناية سيبويه، الرفض التام لما في النحو من أوهام، رياض الريس ،ط1 ، بيروت 2002 ،ص 17 .

2- أُنظر: أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1983 ،ص37 -40 .

3- مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص15 .

بذلها اللّغويون المحدثون في مجال تيسير النحو العربي؛ تلك الجهود الّتي لم تحقق ما كان مرجوا منها إلاّ أنّه من واجبنا أن ننصفهم، و لا نسلبهم حقّهم في الاعتراف بفضلهم في تحريك الفكر اللّغوي، وذلك من خلال ما أقدموا على طرحه من أفكار غاية في الجرأة في مجال تيسير النحو العربي؛ غير أنّ الخطأ الّذي وقعوا فيه هو نظرتهم إلى مشكلة تعقد وعسر قواعد النحو والصرف ؛ حيث أنهم رأوا أنّ سبب ذلك يعود إلى النحو ذاته، ولم يتحدثوا عن كيفية أو طريقة عرضه؛ فكانت انطلاقتهم في تيسير النحو العربي – بهذا المفهوم – من أفكار، وتصورات ناقصة، وبالتالي جاء العلاج المقترح كذلك ناقصا، و مشوها؛ "فوليام فرنسيس ماكي"(w.f. makey) **"...يرى أنّ توجه كلّ طريقة لتعليم اللّغات ، وأسلوب تعليم لغة معيّنة يتأسسان على نوع الفكرة الّتي يملكها الدارسون عنها "**[1] فإذا كانت فكرة باحث ما – مثلا – تنطلق من أنّ اللّغة عبارة عن لائحة من الكلمات، فلا يمكن بأيّة حال من الأحوال أن تتطابق، أو تتماثل طريقة تناول المسألة ودراستها مع الفكرة الّتي تنطلق من أنّ اللّغة عبارة عن نظام كامل.

إذن فعدم تمييز اللّغويين المحدثين بين النحو العلمي الموجه للمتخصصين، والذي ليس فيه ما ييسر، والنحو التعليمي الموجه للناشئة، والّذي يجب أن ينظر في طريقة عرضه على المتعلمين هي الّتي أبعدت عملية التيسير في العصر الحديث عن نيل مبتغاها، و تحقيق النتائج المرجوة منها.

---

1 – محمد صاري ، تيسير النحو : موضة أم ضرورة، الهامش ص202 . نقلا عن

W .f. maky, principe de didactique analyse , anagyse scientifique de lenseignement des

langues ;tard lorme laforge ,Paris didier 1972, p .19.

المبحث الرابع: التيسير بين النحو التخصصي، والنحو التربوي التعليمي:

إن النحو علم كبقية العلوم يجب أن يدرس لذاته دراسة تحليلية، مستقصية، متعمقة، دقيقة ومتفحصة، وذلك للوقوف على كنهه، وإدراك أبعاده، و اكتشاف خباياه، وهذا ما يطلق عليه"النحو التخصصي" grammaire scientifique analytique و المتخصصون في هذا المجال يجدون متعة كتلك الّتي عبّر عنها طه حسين قائلا :" **إنّ علم النحو من أحبّ علوم العربية إلى نفسي لأني أجد لذة في قراءة الكتب النحوية المعقدة – على ما فيها من فلسفة وتعقيد – مثلما أجد عند قراءتي لشعر رائع لجرير، أو لبشار"**[1] وتجدر الإشارة إلى أنّ الغاية منه تعليمية سواء لبني الضاد(الناطقين بها)، أو غيرهم من الأعاجم، وهذا ما يوضحه ابن جني قائلا: **" انتحاء سمت العرب في تصرفه من إعراب وغيره ..."**[2] و هناك نوع آخر يطلق عليه "النحو التربوي التعليمي" grammaire pedagogique ، وهو الّذي ينبغي أن يتناوله التيسير؛ ولا نعني بذلك اختصار موضوعات النحو لأنّ الاختصار – مثلما وضح ابن خلدون في مقدمته – يفسد التعليم ، ولا تعويض تعريف معقّد بآخر أوضح، ولا مصطلحا صعبا بآخر أسهل، و لا حذف بعض الأبواب، أو إلغاء أحد الأصول، وإنّما:"**تكييف النحو والصرف مع المقاييس الّتي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة الّتي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته"**[3] ويقصد بالكيفية في هذا المجال : الطريقة الّتي تعرض بها قواعد النحو والصرف على المتعلمين.

---

1 –شوقي ضيف ،محاضرات مجمعية ،ص322 .

2 – ابن جني ، الخصائص،ج:1 ص 34 .

3 – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللّسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973 /1974، ص 22 ،23 .

وهذا النوع من النحو – التعليمي – إنّما يدرسه المتعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة و الثانوية، حيث تهدف عملية التيسير النحوي إلى إكسابه المهارات الّتي تمكنه من تطبيق قواعد النحو والصرف تطبيقا آليا أثناء القراءة، أو الكتابة ،أو التعبير بشقيه: الشفوي والكتابي، وهذا ما يتبناه " النحو الوظيفي" الّذي لا يقوم على مجرد الحفظ للقواعد؛ ولعل هذا التصور يتماشى مع ما عبر عنه ابن خلدون حين قال :**" إنّ العلم بقواعد الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القواعد إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو لذي مودة أو شكوى ظلامة أو قصد قصدوه أخطأ فيهما الصواب، وأكثر من اللّحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك."**[1] ولهذا لا يجب أن تدرس قواعد النحو والصرف بمعزل عن النصوص الأدبية (النثرية والشعرية) حتى نتمكن من تلقين أبنائنا **"نحوا في اللّغة، وليس لغة في النحو"** [2] على أن تتناسب هذه النصوص مع مستوى المتعلم وحاجاته .

وما نلحظه اليوم هو أنّه و رغم الجهود الكثيرة الّتي بذلها علماء اللّغة قديما و حديثا سعيا وراء تيسير النحو، إلاّ أنّ أبناءنا في مختلف المراحل التعليمية، ووصولا إلى الجامعة يعجزون عن إقامة جمل عربية سليمة، أو كتابة نص خال من الأخطاء، أو قراءته قراءة صحيحة، و إنّ أخوف ما يخافونه هو ضبط فقرة، أو نص غير مشكول، فما الّذي جعل أبناءنا ينفرون من النحو ؟ ويخافونه كلّ هذا الخوف؟ يقول ابن خلدون:**"...وعلى قدر جودة التعليم، وملكة العلم، يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة"**[3] لذلك نجد المتخصصين في هذا المجال يردُّون أهم

---

1 – ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر، ط1،1984 م،ج2 ،ص729 .

2 – عبد الملك مرتاض، الكلمة الافتتاحية لأعمال ندوة تيسير النحو، 23 -4-2001، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر،2001،ص10 .

3 – ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص482 .

الصعوبات الّتي تواجه تعليم النحو في مختلف المراحل إلى الأقطاب الأربعة للعملية التعليمية، وهي: المعلم، المتعلم، المحتوى و الطريقة.[1]

- ا – **المعلم**: إنّ نجاح درس النحو مرهون بوجود معلم متكون تكوينا علميا ومنهجيا صلبا و متينا، ويتمتع بزاد معرفي واسع، غير أنّ الميدان يبرز صورة معاكسة؛ فالكلّ يتذمر من مستوى معلمي النحو، وبخاصة حديثي العهد منهم، ونجد هذه الشكوى عامة؛ حيث تمخّض البحث الّذي أجراه الدكتور " محمود أحمد السيّد" على مستوى أغلب الدول العربية عن نفس الرأي ف**" هناك قصور في الإعداد الجامعي يتجلّى في الضعف العام لدى الخرجين، وكثرة الأخطاء الشائعة الّتي يقع فيها بعضهم أثناء الكتابة، والقراءة، والحديث ... ومعظم الخرجين يجهلون أساسيات قواعد اللّغة "**[2]، ويبقى أنّ فاقد الشيء لا يعطيه. وممّا يزيد الطين بلّة أنّ بعض معلمي العربية لا يحرص على استخدام اللغة الفصحى، ولا يلزم تلاميذه بذلك أثناء الحصة ؛ وهذا ما أدى بأحد الطلبة إلى التساؤل في مداخلة له أثناء ندوة النشر الالكتروني قائلا: **" هل هناك في الواقع تدريس للّغة العربية باللّغة العربية ؟ أنا أحضر لشهادة ليسانس، قسم لغة عربية، وضمن خطّة مذكرة التخرج، زرت إحدى ثانويات العاصمة لاستكمال مراحل البحث التطبيقي الميداني، وجدت في أحد الأقسام مدرس اللّغة العربية يدرس اللّغة العربية بخليط من اللّغات ليس منها اللّغة العربية : بالعامية ، والفرنسية ، ولغة الإشارات والحركات المختلفة."**[3]

كما أنّ عدم تعاون مدرسي مختلف المواد الأخرى مع معلم العربية في إجبار التلاميذ على

---

1 – أنظر: عمر لحسن النحو العربي وإشكالية تدريسه، المجلس الأعلى للّغة العربية ،أعمال ندوة تيسر النحو، الجزائر،2001، ص 513 .

2 – المرجع السابق ، نقلا عن محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد ، ص 180 .

3 – حسينة عليان، إدارة المائدة المستديرة: النشر الالكتروني باللّغة العربية: واقع وآفاق ، المحتوى الرقمي باللّغة العربية: النشر الالكتروني، مداخلات أشغال الندوة ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية ، الجزائر ،ص 148 .

استخدام العربية الفصحى أثناء الدّرس، وكذا مراعاة قواعد اللغة في كتاباتهم، أو إملائهم على طلابهم، و أيضا في كتابات تلاميذهم، وقراءاتهم، أو مشاركاتهم أثناء الحصص التعلمية، يضرّ

بتعليم النحو، فكلّ ما يبنيه معلم العربية يهدمه غيره، إمّا بسبب الجهل أو الاستهانة بمراعاتها إحساسا وإيمانا منهم بعدم ارتباط موادهم باللّغة العربية، وانفصالها عنها.

ب- **المتعلم**: إنّ ضعف المتعلمين في مادتي النحو والصرف واضح بيّن، ونفورهم منها جليّ ظاهر، ويعود ذلك إلى عدة أسباب لعلّ أهمها: عدم إدراكهم الغاية من تعلم النحو والصرف؛ فلو أنّ الواحد منهم عرف واقتنع بأنّ تعلم قواعد العربية، وتوظيفها يُجنبه الوقوع في كثير من الأخطاء، ويساعده على النطق السليم، والكتابة الصحيحة لتولدت لديه دافعية الإقبال على تدارسه، وما يعزز نفوره من القواعد أيضا، ولا يشجعه على الاهتمام بها تلك الدرجات المتدنية الّتي تمنح لهذه المادة في الامتحانات.

كما أنّ البيئة التي تحتضن التلميذ الجزائري تطغى عليها العامية، وكذا الازدواجية اللّغوية السلبية الّتي من نتائجها خلق فئات اجتماعية مختلفة ومتباينة الأفكار، والاهتمامات، و التوجهات الثقافية؛ ممّا أدّى إلى نشوء جيل من الشباب لا يتمتع بشخصية ثابتة وقوية، رديء المستوى في اللّغتين: العربية والفرنسية"، **" فالطالب اليوم ... لا يمكنه الحديث بالعربية لوحدها لأنّه لا يتقنها، ولا بالفرنسية لوحدها كأنّه أصابه عسر لغويّ، بل نجد عنده هجينا لغويا مشينا امتزجت فيه الفصحى بالعامية، بالأمازيغية، بالفرنسية، على جميع المستويات، لا يحمله لا مصطلح " التعدد اللّغوي" و لا الازدواج اللّغوي"، لأنّه مزيج من الأنظمة والمستويات اللّغوية المختلفة** "[1] ورغم أنّ وسائل الإعلام الجزائرية

---

1 – يمينة مصطفاوي، اللّغة الفصحى وقريباتها: تعايش سلميّ واحترام متبادل التعدد اللّساني واللّغة الجامعة ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية ، ، الجزء الثاني،الجزائر ،2014.

المرئية والمسموعة – خاصة منها الإذاعة – قامت بدورها في نشر، وتعليم اللّغة العربية، وتعميمها قبل وأثناء الثورة التحريرية المظفّرة وذلك رغم ارتفاع نسبة الأمية؛ إذ كان للشعب الجزائري طاقة هائلة و رغبة عظيمة في استيعاب العربية الفصحى وإن لم يمتلك القدرة على التعبير بها؛ فإنّنا نجدها في فترة الانفتاح الإعلامي تلجأ في معظم برامجها إلى المخاطبة باللّهجة العامية، وحجّتها في ذلك هي إيصال المعلومة إلى كافة أفراد الشعب بفئاته المختلفة، إلاّ أنّ هذا الأسلوب التواصلي يهبط بلغة الجمهور إلى حدود الإقليمية أو الجهوية الضيقة الّتي بدورها " **تُضيّق فهم المتلقي، وتُقلص معارفه، وتزيد الحواجز بينه وأبناء قومه من أصحاب اللّهجات المحليّة الأخرى**" [1] إذن فبيئة المتعلم اليوم تحرمه من الاستماع إلى الأساليب اللغويةّ الصحيحة؛ و كذلك من توظيف قواعد الكلام الفصيح أثناء تواصله مع أفراد مجتمعه الصغير(الأسرة) أو الكبير؛ وإنّ كلّ ما يتعلمه في المدرسة يتلاشى بمجرد خروجه إلى الشارع، أو عودته إلى البيت.

- **ج – المحتوى**: لقد بُذلت مجهودات جبارة من طرف اللّغويين قديما وحديثا من أجل تيسير النحو العربي، هذه الأخيرة الّتي لا يمكن إنكار قيمتها في التخفيف من أعباء المادة، إلاّ أنّها في معظمها ركّزت على الاختصار وحذف بعض الأبواب الّتي تغلب عليها التعليلات المنطقية والفلسفة كباب الإعلال والإبدال، وتغيير بعض المصطلحات،ونحو ذلك، وظلّت قواعد النحو في تنظيمها وترتيبها خاضعة لوجهة نظر معينة **" لا تتمّ على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ بناء على الخبرة الشخصية ، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع البرامج"**[2] دون التفكير فيما يحتاج إليه الطالب فعلا ،كما أنّ تلقين القواعد لا يأخذ بعين الاعتبار الأداء الوظيفي

---

1 – د. سعد الكردي، الإعلام وتنمية الملكة اللغوية بين الواقع والطموح، مجلّة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلد64، يوليو1999، عدد خاص (اللغة العربية ووسائل الإعلام) ص648..

2 – محمود رشدي وآخرون ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية ، دار المعرفة ، القاهرة ،1981 ، ص 235 .

للمتعلم، وكذا إثارة الدافعية لديه للإقبال على تعلم النحو، هذا الأخير الذي يراه الكثيرون صعبا، جافا، ولا قدرة لأحد للسيطرة عليه؛ ومما زاد من نفور المتعلمين من هذه المادة أيضا كثرة القواعد

الّتي تعرض عليهم وتزاحمها ممّا يجعل مفاهيمها لا تثبت ولا تستقر في الأذهان، و في هذا يقول ابن خلدون **" اعلم أنّه ممّا أضرّ في تحصيل العلم، والوقوف على غاياته كثرة التآليف، واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلم و التلميذ باستحضار ذلك "** [1] كما أنّ عدم استخدام وتوظيف النصوص الأدبية الرفيعة المستوى في حصة القواعد يحرم المتلقين من الوقوف على النماذج البليغة و الحيّة الّتي تنمي أذواقهم، و تقوي الحاسة الأدبية في وجدانهم، فيجرهم ذلك إلى الاقتباس من فصاحتها، وتمثل معانيها، والتعبير على طريقتها .

د – المنهج أو الطريقة: تعتبر الطريقتان القياسية، و الاستنباطية من أبرز وأهم الطرائق التقليدية في تدريس النحو العربي :

1 – الطريقة القياسية : وتبدأ بالأحكام الكلية و العامة – الّتي غالبا ما تتسم بالصعوبة في الإدراك و الفهم – وتنتهي بالجزئيات؛ حيث يكون حفظ القاعدة هو المنطلق في الدرس ، يليه شرح للأمثلة و الشواهد، ثمّ الاستنتاج؛ و الملاحظ على هذه الطريقة أنّها تعتمد على الحفظ للقاعدة النحوية، والانطلاق من المعلوم إلى المجهول، كما أنّها لا تلقي بالا لجوانب التفكير الأخرى المهمة في العملية التعليمية مثل :الفهم والتحليل، والتركيب والتقييم.

2 – الطريقة الاستنباطية: وتسمى "طريقة هاربارت" وذلك نسبة إلى الفيلسوف الألماني " يوحنا فريديريك هربارت"، و هي تسير باتجاه معاكس للطريقة القياسية إذ أنّها تنتقل بالعقل من المحسوس إلى المعقول، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن التحليل و الموازنة إلى استنباط الأحكام أو القاعدة، وتتميز بخمسة مراحل: (المقدمة، العرض، الربط، استنباط

---

1 – ابن خلدون ، المقدمة ، ج2 ،ص690.

القاعدة، والتطبيق)، كما أنّها تنطلق من شرح الأمثلة، ثمّ مناقشتها، و يلي ذلك استنباط القاعدة، ثمّ إجراء تطبيقات عليها. ورغم أنّ هذه الطريقة هي المعمول بها في معظم الدول العربية وفي التعليم الثانوي بخاصة، فإنّه تمّ هجرها في الغرب من طرف عديد من الدول كدول أوروبا، وأمريكا ؛ فقد استفاد المختصون في هذه البلدان من فكرة "ابن خلدون" الّتي تدعو إلى التركيز على النصوص البليغة، وتذوقها ودراستها دراسة تحليلية و تقويمية من أجل تكوين الملكة اللّسانية؛ فدراسة القواعد النحوية، والصرفية يجب أن تنطلق من قراءة النصوص الرفيعة المستوى، و تذوقها، لا من كتابة أمثلة مقطوعة عن السياق اللّغوي، ثمّ محاولة شرحها.

و إنّ تدريس القواعد – المعمول به اليوم – كمادة مستقلة لها حصّتها الخاصة يجعل المتعلمين ينظرون إليها على أنّها غاية في ذاتها وليست وسيلة لتقويم اللّسان العربي وحفظه من اللحن، فيؤدي بهم ذلك إلى استظهارها دون فهم لها، وإنّ أكثر التلاميذ حفظا للقواعد يرتكب الأخطاء أثناء الكتابة، لأنّه لم يدرك غايتها، وأهمل الجانب التطبيقي الخاص بها؛ يقول ابن خلدون : " **تجد كثيرا من جهابذة النحاة، و المهرة في صناعة العربية ...إذا سئل في كتابة سطرين ...أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده، أحطأ فيها الصواب، وأكثر من اللّحن...**"[1]، فلا يجب إذن النظر إلى النحو العربي على أنّه مجموعة من القواعد تحفظ عن ظهر قلب لإجادة تأليف الكلام، و تجنب اللّحن أثناء الكتابة والتعبير؛ فاكتساب الملكة اللّغوية إنّما يكون بالتدرب على حسن الاستماع إلى النصوص البليغة من نثر وشعر، و حديث شريف، وقرآن كريم، و محاكاة أساليبها، وأيضا بالتمرن على النطق السليم الخالي من الأخطاء، فالعرب في عهد السليقة اللّغوية – قبل الفتوحات الإسلامية – تكلموا بلسان فصيح بعفوية وتلقائية، دون علم بقواعد اللّغة العربية، ومخافة الوقوع في اللّحن– الّذي عدّوه خروجا عن الذوق الفطري السليم– دأب سكان القرى يرسلون أبناءهم إلى البوادي ليكتسبوا طلاقة اللّسان،وحسن البيان

1– ابن خلدون، المقدمة، ج2 ،ص 729 .

" وهذه الملكة (...) إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السّمع، والتفطن لخواصّ تركيبه. وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك الّتي استنبطها أهل صناعة البيان. فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها" [1] و ليس أدلّ على هذا من أنّ العرب في العصور الزاهية للّغة العربية كانوا يحفّظون أبناءهم الأشعار، و القرآن الكريم، و أحاديث الرسول صلى اللّه عليه وسلم، بينما في عصر الانحطاط كان يعول على حفظ المتون والمختصرات النحوية، والأراجيز، والمنظومات الشعرية.

إذن فتدريس النحو ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لإكساب المتعلم ملكة لغوية تؤهله لأن يكون مستمعا جيدا، ومتحدثا فصيحا، ومتجنبا الخطأ أثناء الكتابة، والقراءة؛ وإذا أجبرنا النشء على التحدث طوال الوقت عن اللغة بتحصيل وسائلها، فمتى يحين الوقت للتحدث باللّغة لتحصيل مقاصدها؟ كما أنّنا إذا ركزنا على تلقين أبنائنا قواعد النحو ليتعلموا الفصحى على أصولها، نكون كمن يلقنهم مبادئ العروض ليصيروا شعراء مبدعين؛ ف**"معرفة القواعد ليست الأمر الهام، وإنّما الهام هو مراعاتها، والنحو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الجيّد، كما أنّه لا يخلق قواعد الكلام، ولكنّه يكتشفها، ويصوغها، ويشرحها."**[2]

و لقد أثبتت التجارب أنّ الطريقة أو المنهج المتبّع في تدريس القواعد هو الّذي يضمن نجاح درس النحو، أو يكون سببا في فشله؛ ومن أجل ذلك توصلت الدراسات اللّسانية التطبيقية في مجال تعليمية اللّغات إلى اقتراح طرائق أخري لتعليم النحو كالطريقة البنيوية، والطريقة التواصلية؛ فما المقصود بتعليمية اللّغات؟

---

1 – ابن خلدون ، المقدمة ،ج2، ص731.

2 – محمود أحمد السيّد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، لمنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، تونس| ،1987،ص 42/41.

المبحث الخامس:تيسير النحو وتعليمية اللّغات (ديداكتيك) :

المطلب الأوّل : تعريف تعليمية اللّغات:

يعود أصل الكلمة الأجنبية (didactique) إلى الكلمة اليونانية: ديداكتيتوس(didactitos) ، وهي تعني علم أو تعلم، و أطلقت على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية، وهو يشبه إلى حدّ ما الشعر التعليمي عند العرب، أو ما يسمى بالمنظومات الشعرية؛ وذلك بغرض تيسير العلم على المتعلمين، فيتمكنون من استيعابه، ثمّ استظهاره و الاستشهاد به عند الضرورة؛ و قد تطور مصطلح " التعليمية " في العصر الحديث ليدلّ على علم من علوم التربية له قواعده وأسسه ويعرفها "سميث أب" عام 1962 على أنّها " **فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات و العلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائطها، ووسائلها وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية. و بعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، و كيفية مراقبتها ، وتعديلها عند الضرورة .**" [1] نستنتج من هذا التعريف أنّ الديداكتيك علم يدرس كل ما يرتبط بالعملية التعليمية التعلمية؛ إذ أنّه يهتمّ بالتخطيط للأهداف التربوية، ومحتوياتها، و تطبيقاتها، وكذلك الوسائل المحققة لهذه الأهداف، والطرائق المناسبة، كما يهتمّ بمراقبتها، وتصحيحها أو تعديلها متى دعت الضرورة إلى ذلك.

وظهرت التعليمية كتخصص جديد – استفاد من الخبرات، و الاكتشافات العلمية، والتقنية في حقل اللسانيات التطبيقية، و علوم أخرى كعلم النفس التربوي، والوراثي، والاجتماعي، والابستيمولوجي (المعرفي) – يهدف إلى الانتقال بالعملية التعليمية من طابعها الفني الّذي يرتكز

---

1 – هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر ،ص9 . نقلا عن: مديرية التكوين، التعليمية العامة وعلم النفس، الإرسال الأوّل: 1999 ،ص3 .

على الاجتهادات الفردية للمعلمين، وتجاربهم، و خبراتهم، إلى طابع علمي تحليلي؛ وذلك بعد أن ثار زعماء التربية الحديثة على المبادئ القديمة، وأسسها، وعلى رأسهم المفكر (جان جاك روسو1712 – 1778م) حيث كان يقول **" سيروا ضدّ ما أنتم عليه، تجدوا أنفسكم دائما في طريق الصواب."**[1] ونتيجة لذلك توالت الأبحاث التربوية، و أجريت تجارب مخبرية عديدة على الحيوانات، و تمخض كلّ ذلك عن نظريات علمية، أصبحت فيما بعد قوانين عامة، ومبادئ ، فتمّ نقلها إلى مجال التربية والتعليم؛ ومن أهمّ النظريات الّتي أدّت إلى تقدم وتطور التعليمية:

- **النظرية الترابطية** : وصاحبها هو المفكر(بافلوف1849 – 1936) الّذي استخلص من تجاربه على الكلاب أنّ عملية التعلم تتمّ عندما يقوم المعلم بربط المثير الطبيعي بمثير صناعي ؛ بحيث يكون المثير قابلا للقياس، وتكون الاستجابة قابلة للملاحظة.
- **النظرية الإجرائية:** وصاحبها هو المفكر (سكينر 1904 – 1990) حيث استفاد من تجاربه المتكررة على الفئران وتوصل إلى تجزئة المادة الموضوعة للتدريس إلى وحدات صغيرة ومتتابعة،بحيث يشجع المتعلم بعد أدائه الوظيفة الجزئية لكلّ وحدة إلى الوحدة الّتي تليها،فينتقل بالتدرج من مستوى معرفي إلى آخر برغبة واجتهاد ؛تماما كالفأر الّذي كان يجتهد في الضغط على الرافعة، ليحصل على كريات الطعام ثمّ توقف لأنّه كان يعاقب بصدمة كهربائية.
- **النظرية البنائية:** وصاحبها هو المفكر (جان بياجيه 1896 – 1980) فقد توصل بعد عدّة تجارب أجراها لاكتشاف طريقة انتقال المعرفة ، وكيفية اكتساب المفاهيم عند المتعلمين،إلى أنّ ذهن المتلقي مهيا لبناء المعارف ، وذلك بمواجهته لوضعيات تعلمية

1– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر ،ص22.

معتمدا على تصوراته الّتي يعيد ذهنه تركيبها بعد مروره بصراعات معرفية ، وتنتظم هذه المعارف الجديدة مشكلة صورا بنائية ذهنية تنعكس في واقع المتعلم على شكل تصرفات إيجابية.

- و التعليمية نوعان: تعليمية عامة، وتعليمية خاصة.

أ – **التعليمية العامة**: (**didactique cénérale**) : إنّها تنظر إلى عناصر العملية التعليمية نظرة متكاملة، ومعطياتها صالحة للتطبيق مع الوضعيات، و المحتويات المتعددة، وكذلك المستويات الدراسية المختلفة (العليا والدّنيا)؛ وذلك لأنّها تركز على تقديم المبادئ الأساس، والقوانين العامة، والمعطيات النظرية الّتي تتحكم في العملية التربوية؛ كالوسائل البيداغوجية، و المناهج، و طرائق التدريس، وأساليب التقويم.

ب – **التعليمية الخاصة**: (**didactique spéciale**) : إنّها تهتم بإيجاد أفضل السبل، وكذلك الوسائل الّتي تحقق الأهداف التعليمية، وتلبي حاجات المتعلمين، كما أنّها تولي عناية مكثفة لمراقبة العملية التعليمية، وتقويمها، وتعديلها متى اقتضت الضرورة ذلك؛ ومعنى هذا أنّ التعليمية الخاصة إنّما تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة .

و تتكون التعليمية (علم التدريس) من ثلاثة عناصر رئيسة هي : المعلم، المتعلم، و المعرفة، ولكلّ عنصر من هذه العناصر المتكاملة، المتداخلة، والمتفاعلة مميزاته، و أبعاده.

1 – **المتعلم** : تهتمّ التعليمية بدراسة البعد النفسي للمتعلم ، وذلك بتسليط الضوء على استعداداته النفسية، وخصوصياته الفردية: من مهارات وقدرات وتصورات تفكيرية، أو إدراكية، ورغبات، وحاجات، كما علي المربي أن يكون على علم بالوسط الّذي يعيش فيه المتعلمون (بيئتهم الاجتماعية) فمتى تعرف المعلم على هذه الخصوصيات واستغلها الاستغلال الأمثل نجح في أدائه لمهمتهة؛ ذلك أنّ التفاعل مع التلاميذ يحفزهم على الإصغاء الواعي للدرس، ويدفعهم إلى الاستجابة الطيّبة، ويتمّ هذا بفسح المجال لهم للتعبير عن أفكارهم، وآرائهم، وكذلك بالتقرب منهم بغية تحسين نموهم، وتوجيه سلوكهم.

2 – **المعلم** : تولي التعليمية للبعد التربوي (البيداغوجي) – الّذي يرتبط بالمعلم ورسالته – أهمية خاصة، حيث يتوقف نقل المربي لخبرته إلى التلاميذ، والمساهمة في تحسين مستواهم على مدى الفعالية ، والكفاءة الّتي يتمتع بها هذا الأخير. ويتطلب ذلك معرفة المعلم بالمبادئ الأساس لعلم النفس التربوي، و البيداغوجيا، فيهتمّ بتنمية عقل المتعلم، وجسمه، ووجدانه، ولا يقتصر على ملء فكره بأنواع المعارف دون تبسيط، أوتكييف.

3– **المعرفة** : تُعنى التعليمية بالبعد المعرفي (الابستيمولوجي) المتعلق بمادة التخصص، فتدرس المفاهيم الأساس، والخصائص البنيوية، أو القدرات الوظيفية المرتبطة بها، وتتناول أيضا الصعوبات الّتي تعترض تفعيلها؛ فيشترط أن تكون المادة المعرفية المقدمة للمتعلمين مناسبة لمستوياتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية، والوجدانية، والحسية، والحركية، ومثيرة لاهتماماتهم، لذا فعلاقة المعلم بالمادة المعرفية تتلخص في كونها علاقة تنقيب، وتقص، كما عليه أن يجتهد ويسعى ليوجد أحسن الوسائل الّتي تترجم المعارف النظرية إلى سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في حياتهم اليومية.

المطلب الثاني :أهم المفاهيم النظرية المرتبطة بالتعليمية :

لقد أوجدت التعليمية لنفسها مفاهيم نظرية خاصة بها ، وعملت على تطويرها، ومن هذه المفاهيم:

1 – **العقد التعليمي** : (contrat didactique) وهو مجموع الالتزامات، و السلوكات الّتي تربط المعلم بالمتعلم، و المبنية على قواعد واضحة، وقد يعبر عنها أحيانا بشكل صريح، وفي أغلب الأحيان يتمّ دلك بشكل ضمني ؛ ويعدّ اكتساب المتعلمين للمهارات، و المعارف، والقدرات أهمّ الأركان في العقد التعليمي.

3 – **النقلة التعليمية**: (transposition didactique) ويعني هذا المصطلح أنّ المادة المعرفية (سواء كانت علمية، أو أدبية، أو فنية) لا يتمّ نقلها من المعلم إلى المتعلم بصورة آلية

، بل لا بدّ من انتقاء الأنسب منها ومعالجته، وتكييفه، وهي بذلك تمر بمستويين مترابطين هما: مستوى النقلة الخارجية، ومستوى النقلة الداخلية.

ويقصد بمستوى النقلة الخارجية : المادة المعرفية الّتي درسها وصادق عليها المختصون في بناء المناهج التعليمية على مستوى وزارة التربية: كالأساتذة الجامعيين، والمفتشين، ومؤلفي الكتب .

أمّا عن النقلة الداخلية: فيقوم المعلم في هذا المستوى بتحليل المادة المعرفية المتضمنة في الكتب المقررة، و المتوافقة مع المناهج الدراسية ثمّ تكييفها لتتماشى وحاجيات أفراد فوجه التربوي، كما عليه أن يدرج وسائل الاكتساب المعرفي، وآليات التبليغ، و أساليب التقويم.

4 – **العوائق التعليمية**: (obstacles didactique) وتعني العوائق التربوية مختلف العقبات الّتي تقف حجر عثرة دون الوصول إلى بناء المعرفة في ظروف حسنة، وتمنع المتعلمين من اكتساب الخبرات، والمهارات، واكتشاف أنواع المعارف. وإنّ حصر ودراسة العوائق التربوية أمر جدّ مهم في التعليمية، ذلك أنّه يمكن المربي من إعداد منهجية صحيحة تؤهله لتجاوز أنواع العوائق؛ هذه الأخيرة الّتي تظهر في شكلين:

- الشكل الأول: عبارة عن عوائق تربوية يصعب إزالتها: كأن تصاغ أهداف المناهج العامة، و الخاصة بصورة تعوزها الدقّة، و الوضوح، أو تتنافى مع تاريخ الأمة، و تقاليدها، وتطلعات أبنائها.
- الشكل الثاني: عبارة عن عوائق تربوية يمكن إزالتها، و تكييفها مع الواقع كبعض المفاهيم الخاطئة الّتي يحملها المتعلمون في أذهانهم، أو كعوائق الدّرس الناجمة عن انعدام الوسائل التعليمية، ونقص الهياكل.

5 – التصورات التعليمية : (représentation didactique):

تعني التصورات التعليمية **"مجموعة مفاهيم شائعة، وقواعد عملية راسخة بناها**

أصحابها بناء على تجاربهم، ومعارفهم، ونتائج أبحاثهم "[1] وهذه التصورات ترتبط بجميع المواد، وتتفاعل مع مختلف الوضعيات التعليمية. كما أن لّها أهمية كبيرة في إرساء جسر التواصل بين المعلم والمتعلم، وحصول التعلم؛ ذلك أن تصور المعلم لخصوصيات فوجه التربوي، وطريقة تفكير أفراده، و مكتسباتهم القبلية، وحاجاتهم، يعتبر من العوامل المساهمة في إعداد المناهج الدراسية إعدادا فعّالا و ناجحا، والمعلم مطالب بتحسين تصوراته باستمرار وفق المعرفة العلمية المتجددة، أي أنّه مدعو إلى تكوين نفسه تكوينا ذاتيا، وتجديد معارفه لترقية تصوراته " فما لا يتجدد يتبدد"؛ كما يجدر بالمعلم أيضا أن يبادر إلى تصحيح المعارف الخاطئة لدى المتعلمين، فلقد أثبت (بلاشير غالستون 1848 – 1964)" **أنّ رأس التلميذ ليست خاوية كما كان يعتقد "**[2] ؛ وذلك بإثارة وضعيات تعليمية تقودهم إلى اكتشاف أخطائهم، ثم تصويبها، فتسمو وترقى تصوراتهم؛ والخطأ في التربية الحديثة لم يعد ينظر إليه تلك النظرة السلبية القديمة، بل أصبح جزءا من عملية التعلم، الّتي تقود التلميذ إلى اكتشاف الحقيقة؛ إذن فهو من أخطائه يتعلم، و ينحصر دور المعلم – في هذا المجال – في توجيه المتعلم، وإرشاده ، باستعمال مختلف الوسائل التعليمية المتاحة له ، إذ يرى المفكر (جان جاك روسو 1712 – 1778) " **أنّ الأمر لا يتعلق بتعليم التلميذ الحقيقة، وإنّما مساعدته على كيفية التصرف لاكتشاف دائما الحقيقة "** [3] مثلما يقول المثل الصيني :" لا تعطيني السمكة، بل علمني كيف أصطاد السمكة".

المطلب الثالث: تعليمية النحو العربي: و تعدّ قسما من أقسام التعليمية الخاصة ؛ حيث

---

1 هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر،ص 20.

2 المرجع السابق، ص.21

3 المرجع السابق ، نفسه، ص 20.

يتمّ التمييز بين النحو كعلم، و النحو كتعليم؛ وفي تعليم النحو تركز التعليمية على جملة من الخطوات أكّد العلماء، و المتخصصون في هذا المجال على ضرورة اتباعها ومنها:

أ) – **تحليل احتياجات المتعلم:** وذلك بملاحظة، ودراسة، وتحليل قدرات المتعلمين، واستعداداتهم، و الكشف عن أهدافهم، وإدراك احتياجاتهم اللّغوية (les besoin langagiers) أي ماذا يريد هذا المتعلم أن يتعلم من اللّغة ؟ ولماذا؟

ب) – **الانتقاء، والترتيب، والعرض لمحتوى التدريس** : إنّ الانتقاء الموضوعي للمادة النحوية، ومراعاة التدرج المناسب في المسيرة التعليمية للمتعلم، وكذا استخدام طريقة صحيحة، ووسيلة فعّالة، كلّها عوامل مساهمة في إنجاح تعليمية النحو.

ت) – **نظام الوحدة التعليمية** (unité didactique) : يرى المختصون في مجال تعليمية اللّغات أنّه لا جدوى من تدريس أنشطة اللّغة الواحدة – الّتي منها النحو – في المراحل الثلاث :(التعليم الابتدائي، المتوسط، و الثانوي)، في شكل أنشطة مجزأة، و منفصلة عن بعضها البعض؛ بينما هي في الأصل منسجمة ، ومتكاملة، فنظام الوحدة التربوية بدل الدرس المستقل يسمح بممارسة مختلف الأنشطة التربوية بشكل منسجم وحيوي، ممّا يمكّننا من تعليم النحو عن طريق اللّغة ، وليس العكس.

ث) – **الطريقة:** من الطرق الّتي تقترحها تعليمية النحو: الطريقة البنيوية، والطريقة التواصلية.

– **أوّلا: الطريقة البنيوية** : وتعود إلى المدرسة البنيوية الّتي يؤرخ لها بظهور كتاب "فرديناند دي سوسير"(محاضرات في اللّسانيات العامة) سنة 1916 م؛ هذا الأخير الّذي ثار على المدرسة التقليدية الّتي أولت اهتمامها إلى الجانب الكتابي، و أهملت الجوانب الأخرى من اللّغة؛ فلقد لاحظ العلماء في مجال اللّسانيات البنيوية، والسلوكية، وعلى رأسهم "سكينر" "أنّ اللّغة هي سلوك خاص، و التعلم أيضا سلوك، وكلّ سلوك هو استجابة لمثير."[1]

---

1 – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزء الأوّل،موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 194.

ومن تمّ فقد ركزت على الجانب المنطوق معتبرة إياه المظهر الأساس للّغة، ولقد تأثر "سكينر" في هذا المجال بعلماء سبقوه من أمثال " بلوم فيلد " الّذي **" قال بما أنّ الكلام سلوك في حال معيّنة، فالّذي يدرك منه بالحواس هو الألفاظ أمّا المعاني فلا يدركها الباحث إلاّ بالنظر في حال الخطاب situation de discour "**[1] ومن تمّ فهو يرى أنّ اكتشاف بنية الكلام وكذا مكونات هذه البنية تتمّ دون حاجة لإدراك المعنى. ومن أهمّ الطرق البيداغوجية الّتي تقترحها البنيوية لتعليم النحو و كذا تعلمه:

أ) – الطريقة الصريحة المباشرة : وتركز هذه الأخيرة في تعليم النحو على القواعد الصريحة والمباشرة أي المعلومات النظرية (grammaire explicité) " **وهي تتضمن عرضا مباشرا للقوانين الّتي تقوم عليها الجمل والتراكيب**" [2] ذلك أنّهم رأوا اللّغة سلوكا متكونا من عادات يقوم التلميذ بتكرارها إلى أن يتعود عليها فتستحيل لديه بعد ذلك سلوكا آليا .

ب) – الطريقة السمعية الشفاهية: (Méthode audio – orale) و كان الهدف من خلالها هو تدارك نقائص الطريقة المباشرة ؛ حيث تأثر أصحابها بالأفكار البنيوية الاستغراقية، والأفكار السلوكية النفسية، ورأوا الرجوع إلى لغة التخاطب، وكذا الانغماس اللّغوي التام ضرورة لامناص منها. ولقد طبقت هذه الطريقة من طرف مركز البحوث والدراسات لتوزيع اللّغة الفرنسية (credif) .[3] ومن الوسائل البيداغوجية الّتي تقترحها هذه الطريقة:

التمارين البنيوية (exercices structuraux): لقد أنشئت هذه التقنية بغرض محاربة ظاهرة الإفراط – الّتي لوحظت لدى المعلمين – في الشرح النظري للدرس النحوي، من خلالها يتدرب المتعلمون، على سلوكات لغوية معينة؛ حيث تعرض عليهم جملة تضمّ

- *1 – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات لسانية في اللّسانيات العربية، الجزء الأوّل*، موفم للنشر، الجزائر 2007 ، ص 194 .
- *2 – محمد صاري ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ص 46 .*
- 3 – أنظر: جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية :2010 – 2012 ، ص 36 .

بنية صوتية، أو نحوية صرفية معيّنة، و يطلب منهم محاكاتها، ثمّ إعادة إنتاجها، بحيث تتغير المفردات في كلّ مرّة، ولكن يحتفظ بنفس البنية الّتي أعطيت لهم، فيتمكنون بذلك من صياغة عدّة جمل تتشابه من الناحية الصوتية، أو النحوية الصرفية، ولكنها تختلف من الناحية الدلالية.

ج) – الطريقة التحليلية التركيبية: ويطلق عليها أيضا الطريقة السمعية البصرية: وقد طبقت في المؤسسات التعليمية الفرنسية في الفترة الممتدة بين 1955 و 1975 م ضمن طرائق متعددة منها صوت و صورة فرنسا (VOIX ET IMAGE DE FRANCE)، و الصوت الحي (VOIX DE VIVE) ، و إنّه الربيع (C' E ST LE PRINTEEMPS) [1] وترى البنيوية السلوكية في هذا الشأن أنّ الجملة مؤلفة من سلسلة عناصر أو طبقات مختلفة، يتراكم بعضها فوق بعض يمكن تحليلها إلى عناصرها الأولية؛ لذا فقد أوجدت عدّة وسائل تعين على القيام بهذه المهمة و منها:

1 – طريقة الخطوط المائلة: وتعمد هذه الطريقة إلى تحليل عناصر الجملة الواحدة باستعمال الخطوط المائلة، وهي في هذا المجال لا تأخذ المعنى بعين الاعتبار، ومثال ذلك:

- فعل اللازم / فاعل / شبه الجملة

سعى / الرجل / إلى رزقه

سعى / الرجل / إلى هلاكه

إنّنا نلاحظ أنّ الجملتين تحتويان على نفس العناصر من الناحية النحوية، ولكن في الجملة الأولى: الرجل (الفاعل) هو الّذي حصّل الرزق، بينما في الجملة الثانية الرجل(الفاعل)يقع عليه الهلاك [2]

---

1 – انظر: جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية :2010 – 2012 ، ص37 .

2 – أُنظر: نسيمة نابي، مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ضوء النظريات اللّسانية، رسالة ماجستير: جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010- 2011 ، ص114 . نقلا عن: علي زوين، منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللّغة ص 80 .

ومثل ذلك أيضا: - فعل متعد / فاعل / مفعول به

- فتح / الرجل / الباب

- فتحت / الريح / الباب

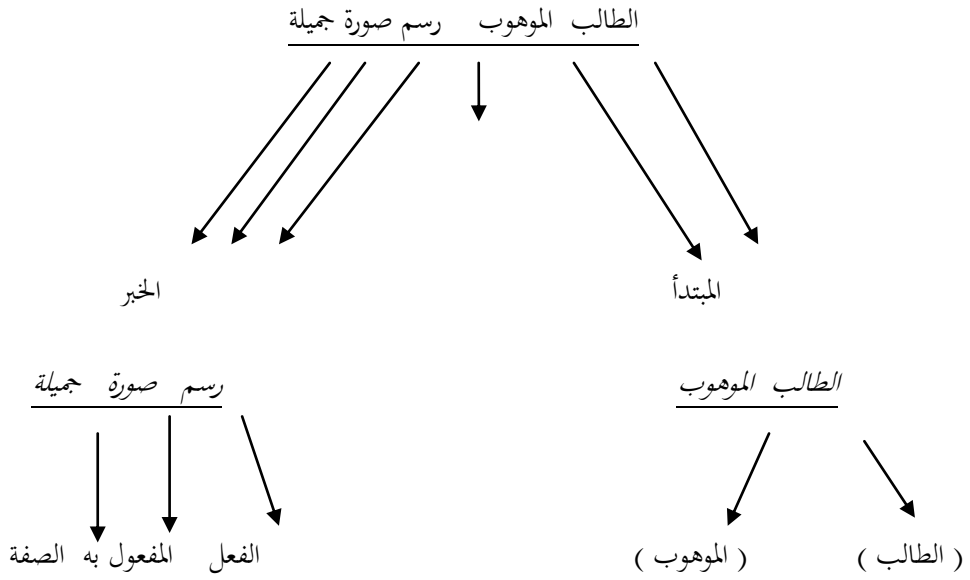
- فتح / المفتاح / الباب

إنّنا نجد الرجل في الجملة الأوّلى هو الفاعل الحقيقي، بينما نجد الريح في الجملة الثانية سببا في انفتاح الباب، وفي الجملة الثالثة اسم الآلة (المفتاح) هو الّذي أعان على القيام بالفعل. [1]

2 – طريقة الأقواس[2] : حيث يستعان بالأقواس في تحليل عناصر جملة ما، ومثل ذلك:

("التلميذ" "الموهوب") ("رسم " "صورة" "جميلة")

3 – طريقة المشجرات [3] : مثل:



1 – أنظر: نسيمة نابي، مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ضوء النظريات اللّسانية، رسالة ماجستير: جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010- 2011 ، ص114 . نقلا عن: علي زوين، منهج البحث اللّغوي بين التراث وعلم اللّغة ص 80 .

2 ، 3 – يُنظر:محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، ط1 ، الإسكندرية،1988 ، دار بور سعيد للطباعة، ص193 .

رغم الدفع القوي الّذي قدمته البنيوية السلوكية لتعلُم اللّغات وتعليمها، والّتي لقيت رواجا واسعا ولمدّة طويلة من الزمن ، غير أنّ اعتمادها على التمارين البنيوية جعلها محلّ نقد من طرف كثير من علماء اللّغة فقد رأى "هيو" huot **" أنّ هذه التمرينات لا تشكل تقنية بيداغوجية مناسبة لتعليم اللّغة، فهي لا تسمح للمتعلمين باكتشاف الكيفية الّتي تعمل بها لغتهم، ولا تعطيهم القدرة على استعمالها، سواء كان ذلك كتابة أو نطقا."**[1] كذلك فإنّ ما توصلت إليه نظرية النحو التوليدي أو التحويلي بقيادة "نوام تشومسكي " في القرن العشرين ، إضافة إلى عدد من النظريات المعرفية في مجال علم النفس، نقض الكثير من المبادئ الّتي اعتمدتها البنيوية السلوكية في تعليم اللّغات وكذا تعلُمها، فقد قدّم تشومسكي **"تفسيرات علمية لظواهر لغوية تخصُّ الدلالة "** [2]وهو الجانب الذي لم تأخذه المدرسة السلوكية بعين الاعتبار حيث يعدّ أوّل من استخدم مفهوم الكفاية اللّغوية، مستدلا في ذلك بالتعلم اللّغوي عند الطفل؛ فقد لاحظ أنّ هذا الأخير وبمساعدة القواعد الموجودة ضمن كفايته اللّغوية، يستطيع أن ينتج عددا غير متناه من الجمل رغم أنّه لم يسبق له أن سمعها، وهذا المفهوم النظري – الكفاية اللّغوية – يقابله على أرض الواقع الأداء اللّغوي.

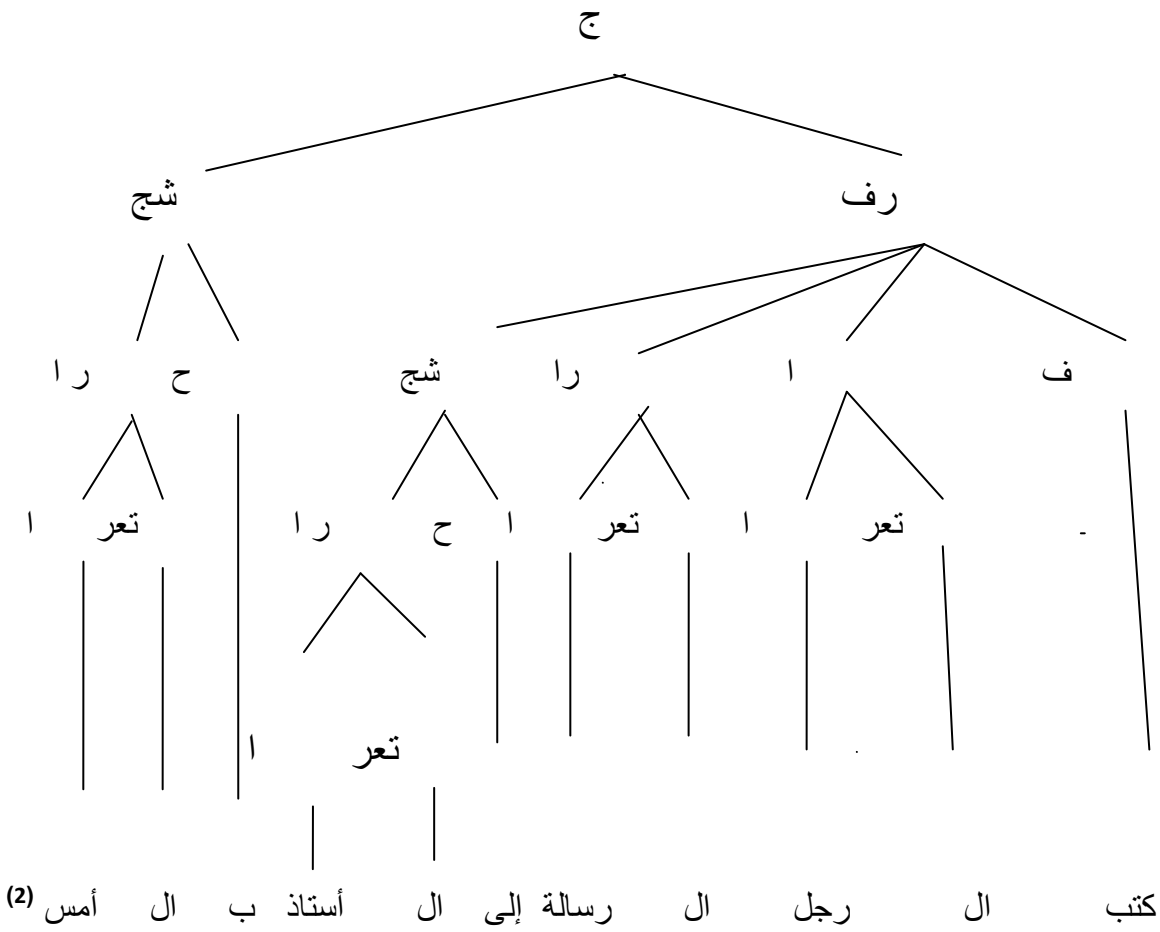
و ينبني الأداء اللّغوي في مجال تعليم اللّغات على أربع مهارات هي : الفهم أي (فهم الخطاب الشفوي)، التكلم أي (التعبير الشفوي)، القراءة أي(فهم المكتوب)، الكتابة أي (التعبير الكتابي)؛ وإنّ إتقان هذه المهارات الأربعة يعدّ على الصعيد العملي إتقانا للكفاية اللّغوية؛ هذه الأخيرة الّتي إن وعاها الطالب العربي فإنّها تمنحه القدرة على التمييز بين الجمل الصحيحة من الناحية النحوية، والأخرى المجانبة للصواب، ومثل ذلك :أن يرفض المتعلم الجمل الآتية :(الأولاد يتعلموا ترتيل القرآن الكريم) أو (تصافحتهم) أو (استنجدتك لتنقذني) ...

---

1 – جلال رشيدة ، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة، ص37 .

2 – منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي – دراسة – منشورات اتحاد الكتّاب العرب ، دمشق،2001 ، ص95 .

و القاعدة الّتي تنبني عليها النظرية التحويلية التوليدية هي إعادة الكتابة، **"حيث أنّها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام برمز آخر أو بعدّة رموز."**[1] ، وإنّ استبدال الرموز بعناصر الكلام في النظام اللّغوي ينتج عددا غير متناه من الجمل، وقد استخدم تشومسكي المشجرات ليدلّ على القواعد التنظيمية ضمن كفاية المتكلم اللّغوية ، ومثل هذا: جملة (كتب الرجل الرسالة إلى الأستاذ بالأمس.) ونمثل لذلك بالمشجر الآتي:



[2]

- معاني الرموز: (ج) معناها: جملة، (رف): ركن فعلي، (شج): شبه جملة، (را) : ركن اسمي، (ف): فعل، (ا): اسم، (ح): حرف، (تعر): تعريف.

1 – منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد العرب، دمشق،2001، ص96.

2 - المرجع السابق، ص 96 .

ثانيا: الطريقة التواصلية :

لقد رأى اللّغويون في العصر الحديث أنّ التمارين البنيوية تشعر المتعلم بالملل بما تقدمه له من جمل مقطوعة عن سياقاتها اللّغوية، وأنّ مهمتها تقف عند تكديس جمل جاهزة في ذهنه، الأمر الّذي يمنعه من بذل أي جهد أو نشاط فكري يساعده على تطوير قدراته التعبيرية، ومهاراته التواصلية مع غيره من الأفراد؛ لذلك جنح العلماء بعد فترة الستينات من القرن العشرين – في إطار تعليم اللّغات – إلى ما يسمى بالمقاربة التواصلية؛ يقول أحد العلماء **"إذا أردنا لتمرين اللّغة ألاّ يتحوّل إلى تمرين ببغاتي، يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولونه، ولكي يفكروا فيه ينبغي أن يعيشوه."** [1] و الطريقة التواصلية تستوحي مبادئها من مدرسة علم الاجتماع الّتي تقوم على دراسة اللّغة في محيطها الاجتماعي، وذلك بإدماج المتعلمين في وضعيات الكلام الحقيقية، ويعدّ " فيرث" و"مالينوفسكي" وكذا " هامس" من أهمّ روادها.

ولقد ظهر مفهوم الكفاية التواصلية كمقابل لمفهوم الكفاية اللغوية عند "تشومسكي" ف**" القواعد الأولى هي قواعد قدرة – بالمفهوم السائد في المدرسة التوليدية التحويلية – بينما الثانية هي قواعد إنجاز وعمل."** [2] فإذا كان الاتجاه التعليمي للّغة – في ظلّ المدرسة التحويلية التوليدية– ينحو نحو إكساب المتعلم كفاية لغوية، فإنّ الاتجاه بعد ذلك سار يتجه صوب إكسابه كفاية تبليغية أو تواصلية؛ فتعلم المتعلم للّغة لا يتمّ باستماعه إليها، و تأمله في نظامها، و وعيه بقواعدها فحسب، و إنّما يتجلى ذلك عند تطبيقه لقوانينها تطبيقا عمليا في الخطابات الفعلية، و سياقات الكلام المختلفة، ومقاماته الحيّة المتعددة؛ إذن فقد تحوّل التركيز إلى الجانب

---

1 – جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ص37، 38 ،نقلا عن : Gox1(A.G), l'enseignement du Français parlé et écrit ,édition de l école,1966,p. 11.

2 - ـالمرجع السابق، ص43 .

العلمي، و التطبيقي من اللّغة و أصبح الهدف المنشود هو ربط تعليمها، وتعلُّمها بالحياة الاجتماعية؛ حيث تنصبّ الجهود على إكساب المتعلم الأساليب المختلفة للنقاش، والتأثير، و الإقناع.

- **مبادئها:** قبل الشروع في تعلم اللغة يفرض القائمون على هذه الطريقة الإجابة عن ثلاثة أسئلة ضرورية:

أ – لماذا نعلم اللّغة ؟ لقد أضحت مجتمعاتنا المعاصرة ميدانا لانتشار المتناقضات، وتصادم الأفكار، وتضارب المصالح ، لذا يركز المختصون في مجال تعليم اللّغات على أهمية التواصل وفق مقام التواصل، وقديما قالوا:" لكلّ مقام مقال"؛ ولذا يجدر بنا أن نسعى السعي الحثيث نحو إكساب المتعلم ما يلزمه من أساليب النقاش، و التأثير، و الإقناع.

ب – ماذا نعلم من اللّغة؟ يرجع المختصون سبب فشل المقاربات السمعية البصرية، والسمعية الشفهية إلى عدم اهتمامها بدراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذا حاجاتهم، و رغباتهم، سواء تعلق الأمر بلغة قومية، أو بأخرى أجنبية.

وتعني الحاجات اللّغوية **" المتطلبات المتولدة عن استعمال اللّغة لأهداف خاصة، ليدل على كلّ ما هو ضروري لمتعلم اللّغة ليحقق غاياته."** [1] وهذا يفرض الانتقاء من أبواب النحو ما يلزم المتعلم من صيغ وتراكيب وكلمات، و أساليب يستعين بها، ويوظفها في واقع حياته اليومية مع أفراد أسرته، وأبناء جيرانه، وزملائه، ومعلميه... و بهذا يدرك أنّ ما يتعلمه في المدرسة، يستفيد منه عمليا، و يمكن تطبيقه في حياته اليومية.

ج –كيف نعلم اللغة ؟ إنّ الطريقة المعول عليها في تدريس قواعد اللغة العربية وفق المنهج

---

1 - جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ص 50.

التواصلي، هو أن تعرض البنى، والأساليب اللغوية الّتي تمّ انتقاؤها ودراستها مسبقا مرتبطة بمواقف استعمالها في بيئة طبيعية تسودها العفوية، والتلقائية؛ الأمر الّذي يسمح باكتسابها، وترسخها في أذهان المتعلمين، وفي حال غياب هذه البيئة الطبيعية نستعين بالوسائل التكنولوجية السمعية البصرية لخلق بيئة مشابهة لها، هذا خلافا لما اعتادت عليه المناهج التعليمية في تعليم قواعد اللّغة العربية التي غالبا ما تركز على الحفظ والاستظهار ، وتولي عناية فائقة للإعراب ، فكانت النتيجة أن **" نجد المتعلم يعرف القاعدة عن ظهر قلب، ولكن يخطئ كثيرا في الكتابة ناهيك عن الممارسة والحديث"**[1] و إذا كان المنهج المتبع في الطريقة التواصلية يعتمد أيضا على التمارين البنيوية إلا أنّ هذه الأخيرة تسخر لخدمة الوظائف التبليغية، والمهارات التواصلية، و إنّ الثمار الّتي يمكن جنيها – في مجال تعليم النحو العربي – من انتهاجنا هذه الطريقة، الّتي تسمى" المنهج الوظيفي" يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- تمكين المتعلم من استخدام مختلف الأشكال، و الأساليب اللغوية وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب واستراتجياته.
- إكساب المتعلم القدرة على وعي الخطاب وعيا صحيحا، وكدا مناقشته، ونقده.
- العمل على تمكين المتعلم من تكييف صياغة خطابه حسب أحوال الخطاب، ومقاماته المختلفة؛ فلا يمكنك مثلا **" أن تقول لمن فقد عزيزا عليه – على بعد منك، وبصوت عال – "عظّم اللّه أجركم"، وإنّما المقام يحتمّ عليك أن تتقدم منه، و تسلم عليه، وتواسيه بصوت خافت، فيه حشية، و تسليم بقضاء الله، وقدره."** [2]

---

1 – بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو،المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، 23 – 24 أفريل 2001 ،منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية ، 2001، الجزائر، ص 491.

2 – المرجع السابق، ص493 .

- تدريب المتعلم على التحكم في اللّغة من حيث الاستعمال، تحقيقا للقدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.

ويعدّ الانغماس اللّغوي (bain linguistique)من أكثر العوامل نجاعة في إكساب المتعلم الملكة التواصلية، أو التبليغية المنشودة، ذلك أنّه يمكنه من ممارسة اللّغة في بيئتها الطبيعية ممارسة حيّة؛ حيث ينغمس فيها انغماسا تاما فلا يسمع ولا يتحدث إلاّ اللغة الّتي هو بصدد تعلمها، وهذا المصطلح وإن كان حديثا في الدراسات اللّغوية إلاّ أنّه ليس بالجديد على أبناء العربية؛ فلقد دأب السّلف في العصور الزاهية للّغتهم على إرسال أبنائهم إلى البوادي ليتعلموا الفصاحة اللّغوية.

و بالنظر إلى واقع المدرسة الجزائرية، نجد أنّنا في أمسّ الحاجة إلى مثل هذا الأسلوب في تعلم اللّغة العربية،**"فإذا أحسنّا اختيار المحتوى المناسب من قصص، وأناشيد، ومسرحيات، و موضوعات مناسبة للقراءة، والمطالعة، فإنّ ذلك سيكسب المتعلم النماذج الصحيحة من الاستعمالات اللّغوية."**[1] كذلك يجب التأكيد على استعمال اللغة العربية السليمة من اللّحن، في كلّ الحصص التعليمية، حتى يدعم معلمو المواد المختلفة الجهود الّتي يبذلها مدرسو العربية .

إنّ ما توصل إليه علماء الغرب من نتائج حول أهمية المنهج التواصلي في تعليم اللّغة حظي بتزكية اللّغويين، ولعلّ السرّ في ذلك هو دعوته إلى تعليم اللّغة من خلال مواقف تواصلية حيّة، ولكن التمسك بهذه الطريقة وحدها، ورفض غيرها أمر فيه شيء من المبالغة؛ ذلك أنّه من الأفيد لنا أن نأخذ من النظريات والمناهج الأخرى الجانب الّذي هو صالح لتعليم، وتعلم اللّغة، فالتمارين البنيوية مثلا يرفضها أنصار نظرية المقام **"لأنّها ظهرت مع ظهور البنيوية، و نظرية التكيف على الرغم من أنّ هذه التمارين مفيدة جدا في إكتساب الآليات النحوية الصرفية،**

---

1 – بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو،المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 497 ، 498 .

إنّما العيب في أن يُقتصر عليها وحدها، وليس العيب فيها في ذاتها. "[1] إذن فصمود المنهج التواصلي أمام انتقادات اللّغويين المحدثين، ولمدّة طويلة خلافا للمناهج الأخرى لا يعني الإبقاء عليه وحده و إلغاء البقية.

وإذا كان لب التيسير للنحو النظري " **ينبغي أن يقوم على الطريقة** " [2] فلعلّ أحسنها هو أن يتجنب المعلم استخدام النص الطويل الذي يجد المتعلم صعوبات في فهمه و حفظه، و بدلا منه تُقدم المعلومات و القوانين الخاصة بدرس النحو، أو الصرف ملخصة في "**شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى العلاقات و العمليات بالرموز، و الجداول، و السهام، والأقواس، والمشجرات، وتستثمر فيها الألوان.**" [3] كما يجب أن يرتكز تعليمه على تسخير الكثير من التمارين المتنوعة لتنمية المهارات اللّغوية الأربعة لدى المتعلم: الفهم (فهم الخطاب الشفوي)، التكلم(التعبير الشفوي)، القراءة (فهم المكتوب)، و الكتابة (التعبير الكتابي)، ف" **هيهات أن ينجح تدريس النحو، دون تطبيق وتدريب.**"[4] ، و في هذا المجال يبرز دور المعلم النشيط، الباحث (l'enseignant chercheur) الّذي يملك من المؤهلات العلمية مايعينه على فهم القواعد النحوية، ثمّ عرضها عرضا يوافق ما تقترحه التعليمية من أساليب حديثة ومتنوعة كاستعمال الرسوم البيانية،والأقواس، والمشجرات، و الجداول بحيث "**يظلّ في ذهاب وإياب،**

---

1 – عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزء الأوّل، موفم للنشر، الجزائر ، 2007، ص 199 ، 200 .

2 – محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو– 23، 24 أفريل 2001 ،ص210 .

3 – François Frédéric , l' enseignement et la diversité des grammaires.hachette.Paris1974 ;p 209- 2019. نقلا عن: محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية، العدد الثاني، ذو القعدة 1426،ديسمبر 2005 ، ص 201؛

4 - Besse.h/ Galisson.r ;Polémique en didactique ;cle international ; Paris 1980 ;p 213

نقلا عن: محمد صاري،تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية، العدد الثاني، ذو القعدة 1426،ديسمبر2005 ، ص201 .

بين التنظير والتطبيق، فيكون قادرا على الاكتشاف و الإبداع، يدرس، ويقيم، ويعدل، ويضيف،ويحذف، و يكتشف، و يجدد باستمرار"[1] ذلك أنّ البحوث الميدانية المتعددة، والّتي أجراها متخصصون في مجال التعليمية في أنحاء اللّغات، توصلت إلى أنّ تعيين ، أو تحديد أفضل أسلوب أو طريقة تربوية لتعليم النحو للناشئة لم يئن أوانه بعد " **بل أكثر من ذلك، هو أنّ الشكوك تراود بعض الخبراء حول إمكانية تحقيق ذلك في القريب العاجل."**[2] لذا فإنّ مسألة إعداد المعلم الكفء الّذي يكون قادرا على فهم قواعد النحو النظري فهما صحيحا، ومؤهلا لانتقاء ما يناسبها من أساليب العرض، مطلب محتوم، و يجب أن يعالج بجدية و يخضع لتخطيط محكم في المستقبل القريب.

---

1 – محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو– 23، 24 أفريل 2001 ،ص 2010

2 – محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية، العدد الثاني، ذو القعدة 1426،ديسمبر 2005؛ نقلا عن :

Germain Claude / Seguin Hufert. Le point sur la grammaire ;cle international ; Paris 1998 ;p 160.

الخلاصة

و في نهاية هذا الفصل يمكن أن نجمل ما توصلنا إليه من نتائج في النقاط الآتية:

لقد أدرك النحاة القدماء أهميّة تيسير النحو العربي للمتعلمين، هذا الأخير الّذي يقوم على الانتقاء من النحو العلمي ما يقرب القواعد من المبتدئين، وقد اتّخذ في هذا المجال شكلين مختلفين هما:

– ما يختص بموضوعات النحو و مسائله: حيث حرص النحاة على تقديم صورة شاملة، و موجزة للقواعد؛ وذلك بتنظيم أبواب النحو، و الابتعاد عن المسائل الخلافية.

– ما يختتص بمناهج، و أساليب عرض المادة النحوية الميسّرة؛ كتأليف المختصرات ذات الأغراض التعليمية، و المنظومات الشعرية ،و وضع شروحا لكتب النحو، وكذا شروحا للشروح، إلاّ أنّ الإسراف في هذا المجال، و كذا اعتماد القدماء على تزويد المتلقي بمعلومات نظرية بهدف المحافظة على سلامة اللّغة، وعدم اهتمامهم بتنمية المهارات اللّغوية للمتعلمين في مجال القراءة، وكذا التعبير بشقيه(الكتابي و الشفهي) أديا إلى نفور المتعلم من النحو بدل الإقبال عليه.

أمّا اللّغويون المحدثون؛ فلقد نهجوا في تيسيرهم للنحو العربي سبيلين:

– **السبيل الأوّل**: ويتمثل في جهود جماعية عكستها ملتقيات، وندوات تيسير النحو كندوات: مجمع اللّغة العربية المصري، و اتحاد المجامع (1956 ، 1947 ، 1976 ...)، وملتقى تيسير النحو في عمّان 1974 ، و ندوة تعليم اللّغة العربية في الجزائر 1976 ...

2 – أمّا السبيل الثاني: فيتمثل في الجهود الفردية الّتي وجهها اللّغويون المحدثون نحو تيسير النحو، ولقد رافقتها مجموعة من المصطلحات كالإحياء، و التبسيط، و التجديد، والتحديث؛ والملاحظ أنّ هذه المفاهيم لم تتسم بالدّقة العلمية، بل وردت متداخلة أحيانا على سبيل الترادف، وأحيانا أخرى على سبيل الإتباع .

وإنّنا نجدها في مجملها تدعو إلى إلغاء بعض أصول النحو كالعامل؛ الّذي وضعه النحاة أساسا إجرائيا لتيسير السبيل إلى معرفة حركات الإعراب، و حذف بعض الأبواب النحوية بحجّة أنّها لم تعد مستخدمة، واختصار بعضها، أو تقديم بعضها، وتأخير البعض الآخر، وحذف الشواهد القديمة، وتغيير المصطلحات، واستبدالها بأخرى؛ كتغيير مصطلح المفعول فيه، و استبداله بظرف الزمان، و المكان.

- و إنّني لا أنكر على العلماء المحدثين فضلهم في تحريك الفكر اللّغوي العربي الّذي ظلّ جامدا ولفترة طويلة من الزمن؛ وذلك لما طرحوه من أفكار تيسيرية غاية في الجرأة، إلّا أنّ أخطر تلك الدعوات على مستقبل العربية عموما، و النحو بخاصة، تلك الّتي ركزت نظرها على أصول النحو، ورأت أنّه من التيسير إلغاء بعضها، كما أنّ الدعوة إلى إلغاء الإعراب لا تستند إلى أيّ أساس علمي؛ كذلك فعدم تمييز اللّغويين المحدثين بين النحو العلمي، و النحو التعليمي الموجّه للناشئة، والّذي يجب أن ينظر في طريقة عرضه على المتعلمين، هي الّتي أبعدت عملية التيسير في العصر الحديث عن نيل مبتغاها.
- و إنّ المقصود بالتيسير – هذا المصطلح الموجّه إلى النحو التربوي(grammaire pédagogique) في المراحل التعليمية الّتي تسبق الجامعة – ليس اختصار موضوعات النحو، و لا تعويض تعريفا معقّدا بآخر أوضح، ولا مصطلحا صعبا بآخر أسهل منه ، وإنّما المقصود به هو الطريقة الّتي تعرض بها قواعد النحو، و الصرف على المتعلمين، تلك الطريقة الجديدة، المتميّزة، والمشوقة، والّتي تفسح المجال واسعا أمام المتعلم لفهم القواعد النحوية ، واكتساب المهارات الّتي تمكنه من تطبيقها تطبيقا آليا أثناء القراءة أو الكتابة، أو التعبير بشقيه: الشفوي ، والكتابي ؛ وهذا ما يدعو إليه" النحو الوظيفي " الّذي لا يقوم على مجرّد الحفظ للقواعد.
- و لقد مكّن تطور الدراسات اللّسانية في مجال تعليمية اللّغات في العصر الحديث العلماء من اقتراح طرائق أخرى لتعليم النحو للناشئة، و منها الطريقة البنيوية، و الطريقة التواصلية.

و التعليمية قسمان: تعليمية عامة، وتعليمية خاصة: حيث يعدّ تعليم النحو قسما مستقلا من أقسامها ويطلق عليه مصطلح: تعليمية النحو؛ وتدعو تعليمية النحو إلى اتّباع جملة من الخطوات وهي:

1 – اعتماد نظام الوحدة التعليمية: حيث لا جدوى من تدريس الأنشطة اللّغوية – والّتي يعدّ النحو أحدها – في شكل حصص منفصل بعضها عن البعض الآخر.

2 – تحليل احتياجات المتعلم اللّغوية بطرح السؤال الآتي: ماذا يريد المتعلم أن يتعلم ؟ ولماذا؟

3 – ضرورة الانتقاء، و الترتيب لمحتوى المادة النحوية.

4 – الطريقة : و هذه الأخيرة هي الّتي يقوم عليها جوهر التيسير للنحو العربي، ومن أهمّ الطرائق المقترحة في هذا المجال :

أ) **الطريقة البنيوية:** الّتي بدورها تضع بين أيدينا، و في متناولنا جملة من الطرائق البيداغوجية؛ كالطريقة الصريحة المباشرة، والطريقة السمعية الشفاهية، والّتي من وسائلها التمارين البنيوية، وكذلك الطريقة التحليلية التركيبية : والّتي من وسائلها: طريقة الخطوط المائلة، وطريقة الأقواس، و كذلك طريقة المشجرات.

إلاّ أنّ الطريقة البنيوية كانت عرضة لوابل من الآراء النقدية للّغويين المحدثين الّذين رأوا أنّها تشعر المتعلم بالملل لما تقدمه له من جمل مقطوعة عن سياقاتها اللّغوية، وأنّ مهمتها تقف عند تكديس جمل جاهزة في ذهنه.

ب) **الطريقة التواصلية:** لقد جنح الباحثون بعد ستينيات القرن العشرين إلى ما يسمى بالمقاربة التواصلية، وتستوحي هذه الأخيرة مفاهيمها من مدرسة علم الاجتماع الّتي تركز على دراسة اللّغة في محيطها الاجتماعي، وذلك بإدماج المتعلمين في وضعيات الكلام الحقيقية، ويعدّ الانغماس اللّغوي من أكثر العوامل نجاعة في إكساب المتعلم الملكة التواصلية أو التبليغية ؛إلاّ أنّ التمسك بهذه الطريقة و رفض غيرها، فيه شيء من المبالغة؛

إذ أنّه من الأفيد للدرس النحوي أن يأخذ من النظريات، و المناهج الأخرى الجانب الأصلح فيها.

الفصل الثالث:
المقاربة بالكفاءات في ميزان تيسير النحو العربي
في المرحلة الإعدادية (التعليم المتوسط)

- **المبحث الأوّل**: التعريف بمرحلة التعليم المتوسط
- **المبحث الثاني**: مفهوم المقاربة بالكفاءات
- **المبحث الثالث**: أهمية التقويم التربوي في استراتيجية المقاربة بالكفاءات
- **المبحث الرابع**: تيسير النحو بين المنهج والمنهاج
- **المبحث الخامس**: الوسائل التعليمية و دورها في تيسير النحو العربي
- **الخلاصة**

يتناوله التلميذ خلال السنة الأولى متوسط؛ إذ يتعرض إلى تعريفه، ويكتشف أغلب الصور اللّفظية الّتي يرد عليها كأن يرد اسما ظاهرا معربا، أو اسما ظاهرا مبنيا، وكذلك يتعلم أن

المفعول به قد يتقدم أحيانا على فاعله، وأحيانا أخرى على الفاعل والمفعول به معا في الجملة

الفعلية؛ وفي السنة الثانية من التعليم المتوسط يراجع هذه الجوانب من علم النحو الّتي تصف المفعول به، ويعززها بالتعرف على وظيفته في الجملة حتى يتمكن من التمييز بينه وبين بقية المنصوبات، كما يكتشف أنّ بعض الأفعال تتعدى إلى مفعول واحد، وبعضها الآخر يتعدى إلى مفعولين أو ثلاثة مفاعيل.

- **الطور الثالث:** و يمثل السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويُسمّى: طور التعميق والتوجيه لأن المتعلم خلال هذه السنة يتلقى تكوينا تعليميا يتميز بشيء من التعمق مقارنة بالأطوار السابقة، الأمر الّذي يؤهله لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط؛ و استنادا إلى النتائج المحققة يتبين ملمح التلميذ (رياضي ، علمي ، أدبي) فيسهل على الجهات المختصة (الإدارة، وأساتذة القسم الواحد) توجيه المتعلم إلى الاختصاص المناسب، وفي مجال تعليم النحو العربي يركز المنهاج على إعراب الجمل كالجملة الواقعة فاعلا ومفعولا به وحالا ...

ومن هنا نستنتج أنّ منهاج تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط يتسم بالتدرج المنطقي في تناول المعارف، وذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب مراعاة للنمو العقلي للمتعلم.

ويتّضح من المرسوم 247 المؤرخ في 2003 أنّ الهدف من هذه المرحلة التعليمية – مرحلة التعليم المتوسط – هو الوصول بالتلميذ إلى مستوى يكون فيه قادرا على إيجاد الحلول المناسبة لمختلف

المشاكل الّتي تواجهه، وذلك عن طريق الاستفادة من المعلومات والمعارف النظرية الّتي تعلّمها في المدرسة؛ فيسهل عليه"**الاتصال والتواصل بصورة جيّدة مع محيطه، ويكون عنصرا فعالا**

داخل الجماعة" [1] و إنّ التطور التكنولوجي المذهل الّذي عرفه العالم في السنوات الأخيرة حتّم على المنظومة التربوية الجزائرية أن تواكب التغيرات الطارئة، و تتبنّى استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ابتداء من الموسم الدراسي (2003 -2004). فما المقصود بالمقاربة بالكفاءات؟

المبحث الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المطلب الأوّل: المفهوم اللّغوي و الاصطلاحي:

الكفاءة لغة: هي مصدر للفعل كَفَأَ ويُقصد بها **" القدرةُ على العمل، وحسنُ القيام به، الجَدَارةُ و الأهْلِية"**[2]

المقاربة لغة: تعني"داناه وحادثه بكلام حسن، وفي الأمر ترك الغلُو وقصد السداد والصدق" [3]

وأفهم من ذلك أنّ معنى المقاربة بالكفاءات هو : الدنو من مهارت المتعلم وقدراته على أداء العمل، والتعامل معها بصدق.

أمّا **اصطلاحا:** فيقصد بها الخطّة المستعملة في أداء نشاط ما، وتكون هذه الأخيرة مرتبطة بأهداف محددة و**" يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما... وهي ترتبط هنا بمنظور التدريس بالكفاءات الّذي لا يقصد به**

1- وزارة التربية الوطنية، المسار الدراسي للتعليم الأساسي، الجزائر، 2009 ، ص12 .

2- المنجد الأبجدي، دار المشرق، لبنان- المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ص843 .

3- المرجع السابق،ص 779 .

مجرد حصول المعرفة، أو حسن أدائها– حتى لا يقال بأنّنا أكفاء– وإنّما يبرز ذلك فيما تأكد منها، وتجلّى في أداء مجند بالموارد والمهارات والقدرات."[1] فهي إذن مجموع المبادئ والتصورات، الخاصة بمنهاج دراسي معين و كذا التخطيط له، ثمّ تقويمه مع التركيز على نقطة

مهمة مفادها أنّ حصول المعرفة لا بدّ أن يتأكد ويبرز في شكل سلوك أو أداء قابل للملاحظة والقياس ثمّ الحكم عليه؛ على أن يتمّ ذلك ضمن وضعيات (مشكلات) مشابهة لتلك الّتي يصطدم بها في حياته اليومية؛ بحيث يجد المتعلم نفسّه مضطرا إلى تجنيد ما يُتاح له من موارد(مفاهيم أو مكتسبات قبلية) ومهارات وقدرات خاصة به لحل تلك المعضلة أوللخروج من تلك المشكلة، وهذا ما تنصّ عليه التربية الحديثة أي أنّ ما يتعلمه المتلقي في المدرسة لابدّ أن يفيده في حياته اليومية، وأن لا يبقى مجرد معارف نظرية يحشو بها دماغه ثمّ سرعان ما تمحوها الأيام.

و نشير في هذا المجال إلى أنّ التعريفات الّتي منحت لمصطلح الكفاءة " **تجاوزت مائة تعريف، والّذي يحدد معناها هو السياق العام الّذي ترد فيه ... من ذلك : " الكفاءة ذات دلالة عامة، تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية، ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة، داخل إطار معيّن ."** [2]

إلاّ أنّ هناك من اللّغويين و التربويين من يرى أنّ مصطلح (**الكفاية**) هو الأصوب و الأقرب إلى المعنى البيداغوجي المنشود من هذه الاستراتيجية التعليمية المحدثة.

– بين الكفاءات والكفايات:

يقول الأستاذ محمد الطاهر وعلي في الكتيب الّذي أصدره " بيداغوجيا الكفاءات " **" الكفاءة**

---

[1]– خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة : ع/بن ، ط 1 ، 2005 ، ص **101** .

2 – المرجع السابق، ص54

في اللّغة العربية من فعل كفأ ، يكافئ، أي الحالة الّتي يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر، والكفء جمعه أكْفاء بمعنى المثل والنظير، أمّا الكفاية من فعل كفى فتعني ما يكفي ويغني عن غيره، وإذا ربطنا هذا المصطلح بموضوعنا أمكننا أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد الّتي يمتلكها المرء بحيث تغنيه عن غيرها في أداء مهمة معينة."[1] إلاّ أننا نجده في نفس الكتيب يستعمل مصطلح (الكفاءة) و يعدل عن استعمال مصطلح الكفاية، و في هذا الشأن نجده يقول " **وبما أنّ الكفاءة هي اللّفظ المتداول فإنّنا نتبناه هنا تجاوزا** " [2]

لقد سبق لنا أن عرفنا أنّ الكفاءة لغة تعني الجدارة و الأهلية، لذلك فإنّني أرى المقاربة بالكفاءات خطة تعليمية غايتها الوصول بالمتعلم إلى مرحلة التميّز أو الجدارة ؛ وذلك من خلال ما يكرسه من بذل لمعارفه القبلية، ومهاراته وقدراته الخاصة سعيا وراء حلّ مشكل ما ضمن معطيات وشروط محددة؛ أفلا يحقّ لنا القول بعد ذلك: أنّه كفء لما وُضع له ؟ لذلك فإنّني لا أعترض على مصطلح المقاربة بالكفاءات، و أراه مناسبا.

كما أنّنا نجد اليوم مصطلح "التدريس بالكفاءات" منتشرا انتشارا واسعا في الأوساط التربوية؛ وكأن الكفاءات وسيلة وليس خطّة تعليمية " **المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على: التحليل الدقيق لوضعيات التعلم الّتي يتواجد فيها المتعلمون.**" [3] حاضرا أو مستقبلا؛ وذلك لأنّ هدف المعلم من ابتكار وضعيات يضع المتعلم في إطارها هو تنمية كفاءاته، وتحسين مهاراته.

1– محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر،ط2، د. ت ،ص 29 .

2 – المرجع السابق، ص 29.

3 – – المرجع السابق، نفسه، ص 18.

وتعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية، وإلى المدرسة البنائية في علم النفس؛ إذ استمدت بيداغوجية الكفاءات بعض أسسها من المذهب النفعي خاصة ما تعلّق منها باستخدام طريقة المشروع، وأسلوب حلّ المشكلات في التدريس، فقيمة المعرفة حسب هذا المذهب الّذي يعتبر المربي و الفيلسوف الأمريكي " جون ديوي" (1859 – 1965) أحد أبرز مؤسسيه إنّما تتحدد بمقدار ما تحقق من نفع وفائدة. وتعود مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات أيضا إلى الاتجاه البنائي في علم النفس بقيادة الطبيب والمربي السويسري " جان بياجيه". فإذا كان السلوكيون يؤكدون أنّ الفرد يشكله محيطه عن طريق الثنائية (مثير و استجابة) ، فإنّ أنصار الاتجاه البنائي يرون أنّه :" **يوجد بين المثير والاستجابة نشاط داخلي ينبغي أن يحظى بالاهتمام حتّى ولو أنّه غير قابل للملاحظة المباشرة. وضع بياجيه تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه؛ فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، وبدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو.**" [1]

فالنمو العقلي المعرفي عند الطفل يحدث في شكل قفزات متتابعة كما أنّه يسعى إلى البحث عن التوازن بين الطرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط) وفق ثلاث آليات هي:

1 – الاستيعاب assimilation: و تشير هذه الآلية إلى انضمام المكتسبات الجديدة إلى البنية المعرفية للفرد مع التحويل التدريجي لهذه الخبرة.

2 – التوليف accommodation: يتدخل التوليف قصد إحداث تغيير في بنية الاستقبال للسماح

---

1 – محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجيا الكفاءات، ص11.

بانضمام العناصر الّتي هي موضوع التعلم.

3 – التوازن equilibration : إنّ التعليم بالنسبة إلى بياجيه ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل سيرورة بناء هذه المعارف، يقوم بها المتعلم بمفرده ، وذلك نتيجة تفاعله مع محيطه.

"والمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على :

أ – التحليل الدقيق لوضعيات التعلم الّتي يتواجد فيها المتعلمون أو الّتي سوف يتواجدون فيها.

ب – تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام، وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

ج – ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

المطلب الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات:

وللمقاربة بالكفاءات مجموعة من المبادئ هي :

1 – الإجمالية (globalité): حيث يكون التلميذ قادرا على تجميع مكونات الكفاءة الّتي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية والدلالة.

2 – البناء (construction): حيث يعود المتعلم إلى معلوماته السابقة ، ويربطها بمكتسباته الجديدة ثمّ يحفظها في ذاكرته الطويلة.

3 – التناوب (ALTERNANCE) : يتيح هذا المبدأ الانتقال من الكفاءة إلى إرساء الأجزاء (الموارد الجديدة) ثمّ إنماء كفاءة بدمج هذه الأخيرة.

4 – التطبيق(APPLICATION): ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

5 - التكرار(itération): ويسمح هذا المبدأ بوضع المتعلم مرات عديدة أمام نفس المهام الإدماجية الّتي تكون في علاقة مع الكفاءة، وهو بذلك يسمح بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

6 - الإدماج (intégration): ويسمح هذا الأخير بربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض؛ وهو بذلك يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

7 - التميز (distinction): ويسمح هذا المبدأ لعملية التعلم بالتمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات (الموارد).

8 – الملاءمة (pertinence): ويسمح هذا المبدأ للتلميذ بإدراك المغزى من تعلمه حيث أنّه يرى الكفاءة أداة لإنجاز مهام من واقع التلميذ.

9 – الانسجام (cohérence) : إنّه يتيح للمعلم والمتعلم على السّواء الربط بين مختلف الأنشطة الّتي تخصُّ (التعليم، التعلم، والتقويم) والّتي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

10 - التحويل (transfert) : ويتيح هذا المبدأ الانتقال من مهمّة أصلية، إلى مهمّة مستهدفة ممّا يسمح بتطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك الّتي تمّ فيها التعلم.

المطلب الثالث : مزايا المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مزايا عديدة منها:

- جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلُّمية، وذلك بممارسة أنشطة محببة إليه كإنجاز المشاريع أو حلّ المشكلات.
- خلق الدافعية لدى المتعلم وتحفيزه على العمل: فتبني الطرق البيداغوجية والنشطة الّتي تتطلبها المقاربة بالكفاءات يدفع التلميذ ويحفزه على استغلال مكتسباته في المدرسة أو خارج المدرسة – إمّا فرديا أو جماعيا – من أجل حلّ المشكلات.

- تنمية مهارات المتعلم، وإكسابه ميولا واتجاهات وسلوكات جديدة : فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية مختلف قدرات المتعلم : العقلية منها أو المعرفية، أو العاطفية أو الحركية، وذلك اعتمادا على الوضعيات (المشكلات) وإعداد المشاريع الّتي ترتبط بواقعه.
- اسثمار المعارف القبيلية (الموارد): إنّ الكفاءة لا يعبر عنها بكمية المعارف الّتي يكتسبها المتعلم وإنّما بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية؛ لذلك فالمقاربة بالكفاءات لا تستبعد المحتويات وإنّما يتمّ إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته الأمر الّذي يسمح برفع مدلولها كونها ترتبط بواقع المتعلم، وحياته في مختلف صورها :النفسية منها والاجتماعية والثقافية ؛ وإذا كانت المحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات فإنّها تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن تمّ اتخاذ القرارات المناسبة.
- اعتبار المقاربة بالكفاءات معيارا للنجاح المدرسي: إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات على بيداغوجية التحكم ، وكذا أخذها بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين يجعلها أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين سيُأتى أُكلها وتُجنى ثمارها.

المطلب الرابع: أنواع الكفاءات: [1]

1 – الكفاءة القاعدية (compétence de base) : وتعدّ الأساس الّذي تبنى عليه عملية التعلم؛ إذ أنّها مستوى خاص من المعارف، والمهارات و تمثل مجموع نواتج التعلم الرئيسة، والمرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، وإنّ تحكم المتعلم فيها يفتح أمامه الباب واسعا للانتقال إلى تعلمات لاحقة، وجديدة.

---

1 – أُنظر جامعة التكوين المتواصل، و المدرسة العليا للأساتذة– بوزريعة – اللّغة العربية وآدابها، الكتاب الثاني،وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الكتاب الثاني ، د.ت،ص 66، 672

– الكفاءة المرحلية (compétence d'étape): إنّها ترتبط بفترة تعليمية

محددة، كما أنّها تمثل مجموعة من المهارات المتكاملة الّتي تسمح بممارسة نشاط أو مهمّة بطريقة فعّالة في وضعية بيداغوجية معيّنة.

3 – الكفاءة الختامية الإدماجية(compétence finale d'intégration) إنّها تصف عملا كليّا منتهيا ، وتمثل اندماجا لمجموعة من الكفاءات المرحلية الّتي تمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي.

4 – الكفاءة المستعرضة (compétence transversale) : إنّها مجموعة من المعارف،

والمهارات، والاتجاهات المنظمة الّتي تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد التعليمية، أو ضمن مجموعة من الوضعيات (المشكلة)؛ فاللّغة العربية مثلا كفاءة مستعرضة، لأنّها معتمدة في تدريس مختلف المواد كالرياضيات، والفيزياء، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية...

و في بيداغوجيا الكفاءات يصطلح على تسمية العلامة أو النتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلم

ب مؤشر الكفاءة(l'indicateur de compétence).

ومن الشروط الّتي يجب مراعاتها عند صياغة الكفاءة :

- أنّها تسمح للمتعلم بتجنيد مجموعة من المكتسبات القبلية.
- أن يكون لها بعد اجتماعي، و أن تتحق في إطار مجموعة من الوضعيات .
- أن ترتبط بفئة من الوضعيات (عائلة) ، وأن تبرز بدقة عن طريق طائفة من المؤشرات.

أن تكون صياغتها دقيقة، وأن تكون قابلة للتقويم. فماذا يعني التقويم في المجال التربوي؟

المطلب الخامس: أهمية التقويم التربوي في استراتيجية المقاربة بالكفاءات:

التقويم لغة مصدر للفعل"**قوّم" فيقال" قَوَّمَ تَقْويماً درْأَهُ: أزال اعوجاجه، والشيء: عدّله، والمتاع : جعل له قيمة معلومة**[1]

أمّا اصطلاحا فإنّه "يعني إصدار الحكم "[2]، ويتضمن ثلاث عمليات أو مراحل متكاملة، وهي: القياس، إصدار الحكم،و اتخاذ القرار.

يعدّ القياس وسيلة هامة من وسائل التقويم، فلا تقويم بدون قياس و يقصد به **"جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المقاس "** [3] ويتمّ هذا الأخير بالمقارنة بين الموضوع المقاس والمعيار المتّفق عليه، مثلما نقيس درجة الحرارة باستعمال الترمومتر، ونقيس السوائل باستعمال

اللّتر، وفي النحو العربي نقيس كلامنا على كلام العرب الفصحاء، وبعد إصدار الحكم القيمي بالمطابقة أو الملاءمة، أو الجودة أو الرداءة، أو النجاح أو الفشل، ثمّ يكون التدخل إمّا بالمحافظة أو التصويب أو التعديل.

أنواع التقويم:

أ – **التقويم التشخيصي**: ويسمى أيضا التقويم التمهيدي ويكون في بداية مرحلة معينة

(كبداية طور تعليمي، أو بداية فصل دراسي، أو بداية وحدة تعليمية، أو بداية حصّة دراسية) رغبة في الحصول على بيانات أو معلومات عن المكتسبات السابقة للتلاميذ، وكذلك عن قدراتهم، ومهاراتهم، وأيضا عن مواصفاتهم العاطفية المتمثلة في دوافعهم للتعلم، كما يساهم هذا التقويم

---

1 – المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت ،لبنان،والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 6 ،ص 821.

2 – أُنظر اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذةفي الآداب والعلوم الإنسانية،الكتاب الثاني ، السنة الرابعة، ص112.

3 – المرجع السابق، ص113.

الأولي في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي الملاحظ، فيتمّ بعد ذلك اتّخاذ الإجراء العلاجي .

ب – **التقويم التكويني**: ويسمى كذلك التقويم البنائي، أو التتبعي لأنّه إجراء عملي يلي التقويم التشخيصي، وينطلق ممّا توصل إليه من نتائج وذلك من أجل التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، ويكون ذلك خلال العملية التعليمية، **" ويرى هاملين أنّ التقويم يكون تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أوضعفه ، وهو وسيلة لمعالجة هذا الضعف"**[1]

ج – **التقويم التجميعي**: ويسمى أيضا التقويم التحصيلي أو التقويم النهائي، وتتمثل أهميته في إصدار الحكم حول تحقق الأهداف من العملية التعليمية التعلُمية، أو عدمه؛ ويكون في ختام حصّة أو فصل أو سنة دراسية... وقد يمتد فيشمل نظاما تربويا كاملا ؛ ويكتسي التقويم بأنواعه الثلاثة أهمية بالغة في تحديد مسار الفعل التعليمي، وتصحيحه وتعديله، وتوجيهه ليلبي حاجات المتعلمين، ويستجيب لطموحات المواطنين، ويتمّ باتّخاذ قرارات تربوية غاية في الدقة.

المبحث الثالث : المشرف التربوي وتفعيل المقاربة بالكفاءات:

رغم اتّفاق **"أغلب المهتمين بالكفاءات على شرعيتها وفاعليتها في التعليم والتكوين، إنّهم يسعون إلى إبراز الجديد الّذي يمكن أن تضيفه إلى علوم التربية وما يمكن أن تتضمنه على المستوى الإبستيمولوجي، أو على المستوى الوظيفي"** [2] إلاّ أنّ تفعيل المقاربة بالكفاءات

---

1 – اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية،الكتاب الثاني ، السنة الرابعة،ص117.

2 – محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات، ص25.

وتطبيقها ميدانيا لا زال حبرا على ورق؛ إذ أنّ **"كل التقارير الّتي أجريت في الحقل التربوي توضح أنّ كلا من المعلم والأستاذ لا يزالان يطبقان الممارسات القديمة"** [2] أي أنّ التعليم في الجزائر ما يزال يعتمد المقاربة بالمضامين أو المحتويات، وهذا يعني أنّ التلميذ مازال ذلك العنصر السلبي في العملية التعليمية، الّذي يكتفي بأخذ المعلومة ثمّ تخزينها، واسترجاعها في أوقات الامتحانات ؛ وهذا الأمر يدعونا إلى التساؤل أين الخلل؟ هل المعلم الجزائري يعي فاعلية المقاربة بالكفاءات ولا يريد تطبيقها؟

كلا إنّ مفهوم المقاربة بالكفاءات، وكذا أهمية تطبيقها في العملية التعليمية التعلُمية لم يتضح بعدُ في أذهان معظم المعلمين في الوطن الجزائري؛ وإذا كان الأمر كذلك، فللمشرف التربوي جزء من المسؤولية في هذا المجال ذلك أنّ **"حركة التربية القائمة على الكفاءات والّتي ظهرت سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية حدثت مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين"**[2] إذن على المشرف التربوي أن يبحث عن الأساليب الناجعة الّتي تضمن تكوين المعلمين تكوينا عمليا وذلك بتقديم دروس نموذجية أمامهم، وتحليل نتائجها للوقوف على محاسنها، ومحاولة تطبيقها، وتجنب مساوئها، كما أنّ المقاربة بالكفاءات تتطلب توفير مختلف الوسائل البيداغوجية الإيضاحية كالرسوم والخرائط والكتب والصور...وكذلك التكنولوجية كالكمبيوتر، والفيديو، والإنترنيت، وجهاز العرض العلوي...كما نؤكد في هذا المجال على ضرورة اطلاع المعلمين والأساتذة على كلّ جديد

---

1 – تصريحات السيد المفتش العام للتربية مسقم نجادي ، مداخلة اليوم الافتتاحي للملتقى التكويني – الأوّل– لمفتشي التعليم المتوسط (المتربصين)، ثانوية الرياضيات، القبة، الجزائر العاصمة، بتاريخ: 15 – 03 – 2015 .

2 – جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، اللغة العربية وآدابها، الكتاب الثاني، السنة الرابعة،ص61.

من خلال عقد الملتقيات و برمجة الندوات و الأيام الدراسية، والنشر في مختلف وسائل الإعلام والاتصال.

المبحث الرابع: تيسير النحو العربي بين المَنْهج والمِنهاج :

لقد رأينا فيما سبق أنّه ليس المراد بتيسير النحو جوهره أو النحو ذاته، أو ما يطلق عليه النحو العلمي، بل المقصود نوع آخر يطلق عليه "النحو التربوي التعليمي" grammaire pedagogique ؛ كما أنّنا لا نعني بالتيسير اختصار موضوعات النحو لأنّ الاختصار – مثلما وضح ابن خلدون في مقدمته – يفسد التعليم، ولا نقصد به أيضا تعويض تعريف معقّد بآخر أوضح، ولا مصطلحا صعبا بآخر أسهل، و لا حذف بعض الأبواب، أو إلغاء أحد الأصول ... وإنّما:"**تكييف النحو والصرف مع المقاييس الّتي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة الّتي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته**"[1] ويقصد بالكيفية في هذا المجال : الطريقة أو المنهج الّذي تعرض به قواعد النحو والصرف على المتعلمين؛ وهذا ما عبّر عنه الدكتور مبارك حين قال:**" و الحديث عن المنهج يلوح لنا صعب المنال، لكنّنا نصوغ لأنفسنا أن نعدّ التيسير منهجا "** [2] فما المقصود بالمنهج ؟

-**المنْهَج لغة** : إنّ البحث اللّغوي في مادة (نهج) يحيلنا إلى ثلاثة مصطلحات هي النَهْج، والمنْهَج و المِنْهاج؛ و لقد ورد في لسان العرب لابن منظور(ت 711) **"طريق نهج بيّن واضح**

---

1 – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللّسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973 /1974، ص 22 ،23 .

2 – مبارك عبد القادر ، مشروع التيسير في النحو العربي ، أعمال الملتقى الدولي حول اللّغة العربية ، مستغانم ، 2006 ، منشورات جامعة مستغانم، ع 50،ج1،ص 149 .

وهو النهج ... وأنهَجَ الطريق وضُح واستبان وصار واضحاً " [1] إذن فالنهج هو الطريق البيّن الواضح.

أمّا اصطلاحا: فالمنْهَج : **"خُطَّة نِظامية لعرض مادة للتعليم أو التوجيه، كما تعني أيضا فرعاً من المعرفة أو الدراسة يتناول مبادئ و تَفْنِيناتِ التحقيقِ العلمي. "**[2]

و في المعجم الوسيط"**المنْهَجُ هو الخُطّة، ومنه مِنْهَاج الدراسة، ومِنهاج التعليم ونحوهما."** [3]

و إذا كانت المعاجم لا تفرق بين المنْهج والمنهاج و تجمعهما على صيغة واحدة (مفاعل) أي : "مناهج " فقد ورد في المنجد الأبجدي **" المنْهج – ج مناهج [نهج] : الطريق الواضح.ومنه " منهج التعليم أو الدروس".**[4] **المِنْهاج – ج مناهج [نهج] : المنْهج** .[5] فإنّنا نميز بين المصطلحين في المجال التربوي التعليمي، ونعدّ **المنهج** طريقة أو خطّة لعرض مادة للتعليم أو التوجيه بينما نعرف المنهاج كالآتي:

تعريف المنهاج : " هو مجموعة منسجمة من الأعمال المخططة، ووثيقة تربوية رسمية

1- ابن منظور ، لسان العرب ، ج 2 دار الفكر ط3 ، بيروت 1994 ، مادة نهج.

2 - رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط.3، دار الفكر،دمشق، سورية، 2005 ، ص 128 .

3- مجمع اللّغة العربية ، المعجم الوسيط ، ج2 ، القاهرة، 1979 ، مادة نهج.

4– دار المشرق ،المنجد الأجدي، ط 1986بيروت ، لبنان، ص1020 .

5– المرجع السابق، ص1019 .

5 **يستند إليها الأستاذ في أداء عمله "**[1] ويتضمّن المنهاج مجموعة من المركبات الّتي لا يمكن – فصل بعضها عن بعض، و هي:

1–الأهداف و كذلك مجموعة من الكفاءات، والمهارات والقدرات الّتي يعكسها المتعلم في وضعيات دالة قد تكون مواقف ذهنية أو سلوكات حركية، والأهداف نوعان:

أ)–أهداف عامة : قد تمس مستوى دراسيا لعام كامل، أو لفصل معين، أو لوحدة تعليمية محددة، وتكون قابلة للملاحظة والتقويم؛ ومثل ذلك الأهداف المتعلقة بمادة القواعد في السنة الأولى من التعليم المتوسط:

- أن يكتسب المتعلم صحّة النطق والقراءة والكتابة .
- أن يُلخص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.[2]

ب)–أهداف خاصة قد تمس حصّة تعليمية محددة ومثلها في باب المفعول به:

– أن يميّز التلميذ بين أنواع الصور اللّفظية الّتي يرد عليها المفعول به، و يعربها بشكل صحيح.

– أن يوظف المفعول به بأنواعه في جمل من إنشائه توظيفا سليما.

2 –نشاط تعلم النحو العربي ومحتوياته: ويكتسي هذا الأخير أهمية بالغة إذ بفضلها تستحيل أهداف المنهاج – النظرية– إلى مهارات ميدانية، إلاّ أنّ هذه المضامين لا بدّ أن تخضع لجملة من الشروط تتمثل في (التدرج، والاستمرارية ،و التكامل) .

---

1 – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، المهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر، ص 3 .

2 – أ نظر: مديرية التعليم الأساسي و اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013،ص10 .

–**الطرائق** إنّنا نجد في مناهج اللغة العربية للأطوار الثلاثة من التعليم المتوسط الأساليب الموجهة للأنشطة التعليمية التعلُمية.

– **الوسائل البيداغوجية** : وهي نوعان:

ما هو موجه للأستاذ لمساعدته في أداء رسالته التعليمية على أحسن وجه : كالمنهاج الدراسي ،و الوثيقة المرفقة (وثيقة بيداغوجية تشرح ما أجمله المنهاج، وتفصل ما أوجزه).

ماهو موجه للتلميذ للاستئناس به مثل الكتاب المدرسي، ونشير في هذا المجال إلى أنّه على أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط أن ينوع المصادر والمراجع الّتي يستقي منها معلوماته ومعارفه اللّغوية عامة، والنحوية بخاصة؛ و أن لا يكتفي بكتاب التلميذ.

كما أنّ هناك وسائل بيداغوجية أخرى مختلفة تساعد الأستاذ على تيسير الدروس الموجهة للمتعلمين كاستعمال السبورة، والكتاب المدرسي ، والصور ...

5 – **التقويم التربوي** : يعدّ التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عنصرا حيويا يلازم الفعل التربوي، من البداية إلى النهاية، كما أنّه يتيح للمعلم ملاحظة و اكتشاف النقص لدى المتعلم في حينه ، الأمر الّذي يسمح له بمعالجته معالجة آنية.

المبحث الخامس:علاقة المقاربة بالكفاءات بتيسير النحو العربي:

إنّ المقاربة بالكفاءات الّتي يُطلق عليها أيضا "بيداغوجيا الإدماج" لأنها تعمل على دمج موارد المتعلم أي مكتسباته المعرفية **" في وضعيات ذات دلالة، الأمر الّذي سيجعله يدرك الفائدة**

الّتي سيجنيها من تعلماته في مختلف المواد ''[1] أي لا تبقى مكتسباته مجرد مفاهيم مخزنة في فكره بل يستفيد منها في واقع حياته اليومية، ورغم أنّ بيداغوجيا الكفاءات بدأت أوّل الأمر في التكوين المهني، هذا الأخير الّذي يتبنى المعرفة النفعية، إلاّ أنّها استوحت جانبا من أسسها من التعليمية الّتي تعدّ فرعا من فروع التربية يسعى إلى تحديد العملية التعليمية التعلُمية و تطويرها؛ إذ أنّ كُلا منهما يركز على التخطيط للأهداف،وكذلك مراقبتها، وتعديلها، و أيضا يفتح المجال واسعا أمام المعلم لانتقاء الوسائل المناسبة، والطرق الناجعة لإنجاح العملية التعليمية التعلُمية، إلاّ أنّ التعليمية تركز **''على المادة المعرفية ، وترتبط بها ارتباطا وثيقا''**[2] بينما بيداغوجيا الكفاءات تركز على الخطّة أو المنهج الّذي تقدم به هذه المعارف، كذلك استوحت المقاربة بالكفاءات معظم أسسها من البداغوجيا: أي فن التعليم، ومثل ذلك أنّ كليهما يركز على المتعلم ويعتبره محورا للعملية التعليمية التعلمية، وأنّ كليهما يهتم بوضع خطط تعليمية، وخلق أو ابتكار وضعيات تثير الدافعية لدي المتعلمين، و تستجيب لحاجاتهم .

إذن فبيداغوجيا الكفاءات أو بيداغوجيا الإدماج – مثلما يسميها البعض – لا تعدو أن تكون طريقة بيداغوجية أو منهجا تربويا مستحدثا.

واستراتيجية المقاربة بالكفاءات تخدم النحو العربي، و تساهم في تيسيره ة، وتقريبه من الناشئة ذلك أنّ هذه الطريقة التربوية الجديدة الّتي وفدت إلينا بعد الانفجار المعرفي الّذي شهده العالم في مطلع الألفية الثانية من القرن الحالي نتيجة التطور التكنولوجي الهائل في مجال الإعلام و الاتصال

1– محمد الطاهر وعلي ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013 ص5.

2– هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر،ص15 .

وكذا في مجال التربية؛ أدّت إلى تغير النظرة التقليدية إلى المتعلم الّتي كانت تركز على حشو ذهنه الفارغ بمختلف المعلومات ، حيث أثبتت الدراسات أنّ التلميذ ليس صفحة بيضاء، بل له أفكاره، ومعلوماته الّتي تتعلق بمختلف مجالات الحياة العلمية منها و الثقافية والاجتماعية ... و منها ما هو صحيح يحتاج إلى تعميق و تعزيز، ومنها ما هو خاطئ يجب تصحيحه وتصويبه، فأصبح – بحكم ذلك – يُنظر إلى المتعلم على أنه محور تدور حوله العملية التعليمية، لذا يجب دراسته ومعرفة حاجاته ، والعمل على تنمية مهاراته المختلفة، وإكسابه كفاءات تمكنه من حلّ مختلف

المشكلات الّتي تعترض سبيله في الحياة؛ و من أبرز المشكلات في مجال اللّغة العربية نفور المتعلمين من النحو رغم شيوع اللّحن على ألسنتهم وفي كتاباتهم، فما السبيل إلى تقريب النحو من المتعلم في المرحلة الإعدادية **" ليفهمه ويستصيغه، و يتمثله و يجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلم، و قلمه إذا كتب ؟ "** [1]

المطلب الأوّل: استثارة دافعية التلميذ نحو التعلم، وأثرها في تيسير النحو العربي:

إنّ إعداد الدّرس النحوي وفق المقاربة بالكفاءات يُجبرنا على دراسة حاجات المتعلم ،وتعني **" الحاجة إحساس الكائن الحي بعدم التوازن نتيجة شعوره بافتقاد شيء ما"**[2] و يُعدّ هذا الأمر نقطة انطلاق لإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

والدافع هو شعور الإنسان بحاجة تدفعه دفعا نحو تحقيق غاية معينة، أو الوصول إلى هدف محدد لإشباع تلك الحاجة ، ويرى **" فيو(1997) بأنّه ظاهرة ديناميكية أي أنّها تتغير باستمرار، وفق مراحل النمو،تتأثر بمدركات المتعلم و بسلوكه، و بمحيطه، وترتبط بهدف يجب**

---

1 – طه حسين، تقديم كتاب إحياء النحو لإبراهيم مصطفى، لجنة التأليف و الترجمة والنشر، القاهرة 1959، ص:س.

2 – محمد الطاهر وعلي،الوضعية المشكلة التعلميةفي المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع،ط 2012، الجزائر، ص78.

بلوغه" [1] والدافعية اتجاه تعلم النحو تختلف من متعلم لآخر، ويلعب الوسط الاجتماعي وكذا الأولياء والمعلمون دورا هاما في ذلك؛ فبيئة المتعلم اليوم تحرمه من الاستماع إلى الأساليب اللّغويةّ الصحيحة؛ و كذلك من توظيف قواعد الكلام الفصيح أثناء تواصله مع أفراد أسرته، وأيضا وسائل الإعلام – الّتي يُفترض – أنّ تساهم في نشر اللّغة العربية، وتعميم استعمالها، تلجأ في كثير من الأحيان إلى استعمال العامية للتواصل مع الجماهير؛ لذلك نجد أنّ كلّ ما يتعلمه التلميذ في

المدرسة سرعان ما يتلاشى بمجرد خروجه إلى الشارع، أو عودته إلى البيت .

و إنّ ضعف المتعلمين في مادتي النحو والصرف واضح بيّن، ونفورهم منها جليّ ظاهر، ويعود ذلك إلى عدة أسباب لعلّ أهمها: استقرار فكرة صعوبة النحو في أذهانهم، وهذا الأمر يشكل

عائقا نفسيا يمنع المتعلم من الإقبال على النحو وتدارسه بشغف، كذلك فإنّ عدم إدراكه الغاية من تعلم النحو والصرف قد يشكل عائقا بدوره؛ فلو أنّ الواحد منهم عرف واقتنع بأنّ تعلم قواعد العربية، وتوظيفها يُجنبه الوقوع في كثير من الأخطاء، ويساعده على النطق السليم، والكتابة الصحيحة لتولدت لديه دافعية الإقبال على تعلمه، كما أنّ الدرجات المتدنية الّتي تمنح لهذه المادة في الامتحانات لا تشجع المتعلم على الاهتمام بدرس القواعد ، وتعزز نفوره منه.

وإنّ المعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات مدعو إلى عدم الإكتفاء بتقديم المعارف في درس القواعد، بل إلى تنظيم وضعيات تعليمية مناسبة، إذ عليه أن يكون مكونا ومنشطا للمتعلمين، ومرشدا لهم،

وبقدر ما هو بحاجة إلى الوسائل التعليمية لإثارة الدافعية لدى المتعلم (كاستعمال طريقة الخطوط المائلة، والأقواس ، و المشجرات) سيكون بحاجة أكبر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية ؛

---

1 – محمد الطاهر وعلي،الوضعية المشكلة التعلميةفي المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع،ط 2012، الجزائر، ص 78 .

ف **" على الرغم من أنّ التجارب الميدانية الحديثة في تدريس أنحاء اللّغات الحيّة خلصت إلى نتيجة مثبطة نوعا ما ، مفادها أنّ التعليمات الحديثة من الوجهة العلمية ما زالت بعيدة عن الفصل الحاسم في أفضل طريقة لتدريس مادة النحو ، بل الأكثر من ذلك هو أنّ الشكوك تراود بعض الخبراء حول إمكانية تحقيق ذلك في القريب العاجل"**[1]

و من الطرق الناجعة الّتي تقترحها علينا تعليمية اللّغات: الطريقة التواصلية، ومن ضمن الأفكار المبتكرة في هذا المجال:

أنّه على الأستاذ عند تطرقه لباب الاستفهام في النحو العربي – مثلا – أن يقترح على تلاميذه زيارة بعض القطاعات الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية [1]، وذلك إشباعا لحاجة التلميذ إلى التفتح على محيطه وبيئته، وإبعادا للحواجز الّتي تفصل بينه وبين واقعه الاجتماعي ، فيحضر التلاميذ لذلك بطرح السؤالين الآتيين :

– ماهي المعلومات الّتي سنحاول معرفتها عن هذا المصنع؟

– كيف نحصل عليها؟

ثمّ يطلب من المتعلمين أن يحضروا – فرديا– الأسئلة الّتي سيطرحونها على القائمين بشؤون المصنع،

– 1 Germain claude/ seguin hubert.Le Point sur la grammaire ,C L E international. Paris 1998 ,P 16 D.

نقلا عن: محمد صاري، تيسير النحو في ضوء تدريس اللّغات، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية العدد الثاني، ذو القعدة، 1426، ديسمبر 2005 ،ص202.

2 – أنظر جلال رشيدة، نظرية المقام، وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية،ط: 10-2012،ص 77.

وعماله، وبعد المناقشة يُحتفظ بالأسئلة الّتي تمت الموافقة عليها، و تسجلّ على السّبورة للنقاش، وبعدها يسترسل الأستاذ في شرح درسه؛ كأن يتعرض إلى وظيفة السؤال كصيغة للاستفسار عن المعلومات، ثم إلى معنى كلّ أداة من الأدوات، والفروق بينها، ثمّ كيفية إعرابها ليصلوا بعد ذلك إلى استخراج القاعدة وضبطها بإرشاد من المعلم ، و يطلب في نهاية الأمر من التلاميذ أن يراجعوا الأسئلة الّتي كتبوها على ضوء القاعدة النحوية الّتي استنتجوها جماعيا.

إنّ لمثل هذه الطريقة أهمية كبيرة في إثارة الدافعية لدى المتعلم نحو تعلم قواعد اللّغة العربية ؛ فهي من جهة تشعره بمدى أهمية النحو في واقع حياته اليومية، إذ يجد نفسه أمام مشكلة ينبغي حلّها و هي ضرورة تعلم قواعد النحو لاستعمالها في مجالات التواصل اليومية المتعددة :استماعا و قراءة و كتابة وتعبيرا ، فالخطأ يجعله محلّ انتقاد البعض، و سخرية البعض الآخر ، ويدرك أنّ **" القواعد الّتي يتعلمونها هي أداة المثقفين من أعضاء المجتمع ، في الفهم والإفهام "**[1] كما أنّ ارتباط هذه العملية التعليمية التعلُّمية بموقف واقعي حي من مواقف الحياة اليومية يجعل المعلومات المكتسبة تعلق بذهن المتعلم وترسخ فهيهات أن تمحوها الأيام. و لتحقيق مثل هذه الوضعيات و تعليم النحو العربي للناشئة بشكل ميسر وجب أن تتوفر في معلم العربية جملة من الشروط الموضوعية، فما هي هذه الشروط؟

المطلب الثاني: معلم العربية و أثره في تيسير النحو:

إنّ نظرة التربية القديمة للمعلم تتلخص في كونه ناقلا للمعرفة، لذلك كان المعلم الناجح هو الّذي يملك القدرة على توصيل المعلومات إلى تلاميذه –الرؤوس الفارغة أو الخاوية كما يسميها البعض–

---

1 –جلال رشيدة، نظرية المقام ، وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط: 10-2012،ص 76.

ولكن مع التطور التكنولوجي الكبير والانفجار المعرفي الهائل الّذي عرفه العالم و بخاصة في السنوات الأخيرة، أصبحت كفاءة الأستاذ تتجلى من خلال **" تأثيره في تلاميذه عقليا ووجدانيا، وخلقيا، وكذا مدى تمكنه من مواكبة روح العصر والاتجاهات الحديثة في التربية، وأخيرا تبقى القدوة الحسنة قاسما مشتركا أعظم"** [1] إذن فمعلم المستقبل للنحو العربي تنتظره، مهام عويصة، و تحديات كبيرة في الميدان لذا **" وجب أن تعالج مسألة إعداد المدرسين بالجدية اللّازمة في منظور بعيد المدى لا مجال فيه للحلول المرتجلة أو التخطيط التقريبي."**[2] إذ لا بدّ أن تعيد المعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين فتح أبوابها ولا بدّ أن يوجه إلى تعليم العربية أشخاص ذووا كفاءة عالية، فتعليم النحو يتطلب اكتساب زاد معرفي في علوم اللّغة عامة، وفي النحو بخاصة، وإلاّ ففاقد الشيء لا يعطيه ، كذلك فإنّ أستاذ العربية يجب أن يتكون تكوينا لسانيا و أن يتدرب على استعمال الوسائل السمعية البصرية الحديثة، حتى يتمكن من التدريس بالطرق العصرية؛ الأمر الّذي يخلق في مدارسنا ما يُسمى "بالمعلم الباحث " ذلك الشخص الّذي يظل في سعي دائم بحثا عن الجديد في المجال التربوي،

يفحص و يقارن و ينتقي ما يناسبه من طرائق و وسائل تعليمية تعينه على إثارة الدافعية لدى

المتعلم، فيقبل هذا الأخير على تدارس النحو بحماس و حيوية . كذلك فإنّ معلم اللّغة العربية هو قدوة بالنسبة للتلاميذ لذلك عليه أن يحرص على التحدث بلغة عربية فصيحة سليمة، وأن يلزم تلاميذه بذلك، و أن يشجعهم على تصحيح أخطاء بعضهم البعض.

1– محمد أحمد كريم،عنتر لطفي محمد، محمد غازل بيومي،ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق،2001 ،ص273 .

2 – محمد صاري، تيسير النحو في ضوء تدريس اللّغات، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية العدد الثاني، ذو القعدة، 1426، ديسمبر 2005 ،ص203 .

والجدير بالذكر في مقامنا هذا هو أنّ التربية الحديثة في مجال المقاربة بالكفاءات تحث على ضرورة

الربط والتنسيق بين المواد المختلفة، كما أنّ اللّغة العربية تُدرس على أنّها كفاءة مستعرضة [1] لذلك وجب على أساتذة المواد الأخرى أن يُطبقوا قوانين النحو، وأن يهتموا بتصحيح أخطاء تلاميذهم، و أن لا يُلقوا العبء على كاهل أستاذ العربية وحده.

المطلب الثالث: المقاربة النصية، وأهميتها في تيسير النحو العربي

إنّ المقاربة بالكفاءات تفرض علينا تناول اللّغة العربية من جانبها النصي"**كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء؛ ومن ثمّ اعتبار النصّ عنصرا أساسيّا في الوحدة التعلّمية، وبالتالي فإنّ نحو النص، و ليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة يصبح هو أداة في الخطاب**"[2]

ونحو النص هو نظرية لغوية غربية، أو بتعبير آخر هو اتجاهّ لساني وصفي يختلف عن النحو

العادي لأنّه لا يركز على دراسة الجملة فحسب، وإنما يهتمّ بوصف البنية الكلية للنص، وتحليلها، وبيان علاقاتها، فهو إذن " **يمثل القواعد الّتي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب، وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة**"[3] و يُعرّف في مناهج التعليم للسنة الأولى

---

1 –"كفاءة مستعرضة (compètence transversale) : إنّها لا ترتبط بمعارف مادة معيّنة، بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية... إنّها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد مختلفة. " محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص54 .

2 – مناهج السنة الأولى من التعليم متوسط، اللّجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013 ، ص24 .

3– الموقع الالكتروني منتديات الجلفة لكلّ الجزائريين والعرب:

http: \\www.djelfa.info\vb\showthread.php?t=876125 يوم 20 -11 -2015 على الساا 13.

متوسط على أنّه **" تلك القواعد اللّغوية الّتي لا تقصد لذاتها، بل هي تلك الّتي ندرك بها نظام اللّغة، والدور الّذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص الّتي نستمع إليها، أو نقرأها أو ننتجها "**[1] إذن فالأستاذ في هذه المرحلة مدعو إلى اعتماد النصّ في تنشيط حصّة القواعد، وهذا ما اصطلح عليه بالمقاربة النصية. فما تعني المقاربة النصية؟

1 – مفهوم المقاربة النصية:

تتكون المقاربة النصية من كلمتين: مقاربة ونص، وقد عرفنا أنّ (المقاربة من الفعل قارب، وتعني الدنو من الشيء، وكذلك الصدق، وترك الغلو) و إذن فمعنى المقاربة النصية هو**"الدنو من النص، والتعامل معه بصدق."**[2] ويعني هذا أن ينطلق المعلم من النص، ويعدّه محورا تدور حوله جميع الأنشطة التعليمية من قراءة وقواعد(نحو، صرف، إملاء) دراسة نص مطالعة وتعبير، ذلك لأنّ النظرة الحديثة لتعلم اللّغة العربية تتأسس على أنّها كلّ لا يقبل التجزئة، لذا يجب الربط بين مختلف الأنشطة كالقراءة والتعبير بشقيه (الشفوي، والكتابي) والقواعد...في حصّة تعليمية واحدة.

2 – دورها في تيسير النحو العربي:

و يعتبر النص بمختلف أنماطه (الوصفي والإخبارو السردي و الحواري و التفسيري...) حقلا خصبا لتدريس الأنشطة اللّغوية المختلفة؛ إذ أنّه يضع المتعلم في مواقف تواصليّة حيّة فهو يقبل على المفردات – في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية – يقرأها قراءة صحيحة (صامتة ثمّ جهرية) مضبوط بالشكل آخرها، فيكتشف مدلولها و يدرس وظيفتها في الجملة، ويحاول أن ينسج على

1– مناهج السنة الأولى من التعليم متوسط، اللّجنة الوطنية للمناهج، ، جوان 2013 ، ص24 .

2 – الموقع الالكتروني منتديات الجلفة لكلّ الجزائريين والعرب ، (مرجع سابق) :

يوم 20 -11 -2015 على الساعة 13

هيئة التركيب الذي وردت فيه جملا من إنشائه، و شيئا فشيئا يتدرب على النطق السليم، والكتابة الصحيحة، فيكتسب الثقة بنفسه؛ الأمر الذي يمكنه من التحاور مع غيره بلغة سليمة واضحة، و التعبير عن رأيه بكلّ حرية، و كذا توجيه النقد لما يسمع أو يقرأ، وهذا يعدّ إعدادا وتحضيرا له لمرحلة مستقبلية يكون خلالها قادرا على ابتكار وإنتاج نصوص راقية مختلفة الأنماط يحاكي ويماثل فيها النصوص النموذجية.

وتتجلى مبادئ المقاربة النصية – مثلما هي مسطرة في مناهج التعليم المتوسط– في النقاط الآتية: [1]

- اعتبار المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية.
- تصحيح مسار التعليم من تلقيني: يعتمد على حشو ذهن المتعلم بمعارف نظرية قد لا يحتاجها في حياته العملية إلى تكويني: يسعى إلى تنمية مهارات المتعلم، وإبراز كفاءاته في حلّ مختلف الإشكاليات الّتي تعترض سبيله، وربط التعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.
- الإفادة من رصيد المتعلم و خبراته السابقة، والعمل على تطويرها ، والبناء عليها.
- التركيز على النزعة النقدية في التحليل والاستقلالية في التعلم، والتقييم.
- فسح المجال أمام المتعلم لممارسة التعبير بكلّ حريّة.
- النظر إلى اللّغة العربية على أنّها كلّ متكامل .

غير أنّ إزالة القطيعة بين مختلف الأنشطة التعليمية في تدريس اللّغة العربية بالعمل وفق طريقة بيداغوجية منسجمة تشرح وتبرز كيفية عمل نظام اللغة باعتبارها كلا متكاملا، يطرح أمامنا

---

1 – انظر مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللّجنة الوطنية للمناهج،جوان 2013 ، ص 25 .

إشكالية اختيار النص المراد دراسته؛ لذا يجب أن يتوفر هذا الأخير على مجموعة من المواصفات منها:

- أن يثير اهتمام التلميذ كأن يتناول مشكلة اجتماعية، أو يصف ظاهرة طبيعية.
- أن يستجيب للأهداف التعليمية المراد تحقيقها. :كأن يتعرف التلميذ على الحال،

ويميز بين أنواعه المختلفة.

- أن يخدم المهارات الّتي ينبغي تنميتها، كمهارة التواصل،أو الاستماع...

ولكن المشكل في تدريس النحو بناء على المقاربة النصية يتمثل في كون معظم النصوص لا تستوعب جميع القواعد الخاصة بالباب النحوي أو الصرفي المراد تدريسه؛ لذا يعمد المعلم إلى استخدام الطريقتين التاليتين:

- ينطلق من النص فيدرسه من حيث المعاني والأفكار، ويستخلص منه القيمة الأخلاقية – لأنّ المعلم في المدرسة الجزائرية مربي قبل كلّ شيء – ثم يستعمل أسئلة إيحائية لاستخراج ما أمكن من جمل تساعده على شرح الظاهرة اللّغوية .
- يحور أو يضيف بعض الأمثلة الّتي لم ترد في النص، ولكنّها تخدم الوحدة التعليمية.

نموذج لمذكرة في دراسة الظاهرة اللّغوية :

2 **المستوى** : السنة الأولى من التعليم المتوسط / **الوحدة التعليمية** الثامنة: التكافل الاجتماعي

3 **النشاط**: ظاهرة لغوية / الموضوع: **الفاعل**

4 **السند التربوي** : كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص 91

5 الكفاءة المستهدفة:

- يقرأ التلميذ النص – المشكول – قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة ، وبأداء معبر، ثم يصوغ فكرته العامة – في سطرين علي الأكثر – صياغة سليمة.
- يتعرف على الفاعل من خلال وظيفته في الجملة، و يكتشف الصور اللّفظية الّتي يرد عليها، و يميّز بينها.

– مؤشر الكفاءة :

- يوظف الفاعل – بمختلف صوره اللّفظية – في جمل من إنشائه توظيفا صحيحا.

الكفاءات	وضعيات التعلم	أداء المتعلم	التقويم	أداءالمتعلم
1 الكفاءة القاعدية **أ**–يدرك التلميذ أهمية التعاون في الوطن الصغير والكبير(الأسرة والمجتمع) . ب – يقرأ النص قراءة إعرابية مسترسلة، معبرة، يحترم خلالها علامات الوقف.	**1 وضعية الانطلاق** أ– ماذا تعكس الصورة الموجودة على الكتاب؟ – هل ترى الصورة مناسبة لمضمون النص؟ نص (التعاون) ص 91	عكست الصورة الموجودة على الكتاب أهمية التعاون بين الفلاحين في جني المحصول الفلاحي. –نعم.	**1 التقويم التشخيصي:** - ما علاقة تعاون الأفراد داخل الأسرة الواحدة بتعاون أفراد المجتمع فيما بينهم؟	–لتعاون أفراد الأسرة الواحدة فيما بينهم أثر كبير على انتشار ظاهرة التعاون في المجتمع لأنّ هذا الأخير ليس سوي أسرة كبيرة .
2 – الكفاءة المرحلية: **أ** – يشرح المفردات الصعبة ويوظفها في جمل من إنشائه	**2 – بناء التعلمات:** لاحظ الجملة الآتية : لو أمعنا النظر. ماذا تعني كلمة أمعن؟	دقق النظر و ركزه مع التفكير ، تأمل.	**2– التقويم التكويني(البنائي)** **–وظف كلمة أمعن في جملة مفيدة.**	–يمعن المؤمن النظر في مخلوقات اللّه عزّ وجلّ.

ب — يصوغ الفكرة العامة للنص صياغة سليمة ، وفي سطرين على الأكثر.	-أين يكمن التشابه بين أفراد الأسرة وأعضاء جسم الإنسان؟	الفكرة العامة: بيان الكاتب أهمية التعاون بين أفراد الأسرة الواحدة وتأثير ذلك على حياة المجتمع	-ما المغزى الأخلاقي الّذي تستخلصه من النص	المغزي الأخلاقي: -الأمّة أسرة كبيرة ، تقوى بتعاون أفرادها وتماسكهم، وتضعف بضعف العلاقات بينهم.
ب- يعرف الجملة الفعلية ، ويعطي أمثلة صحيحة.	- ماهي الجملة الفعلية ؟	-الجملة الفعلية: هي كلّ جملة تكونت من العناصر الآتية: -فعل لازم وفاعل -فعل متعد وفاعل ومفعولبه - فعل مبني للمجهول ونائب فاعل	-أعط أمثلة.	-اخضرّ العشبُ. -أنهى الفلاحون جمع المحصول. -جُمع المحصولُ.
ج- يستخرج الأمثلة من النص				

ويكتبها على السّبورة.	ماذا قال الكاتب عندما شبّه تضامن أفراد المجتمع بتضامن أعضاء جسم الإنسان؟ -إلى ماذا يؤدي جهل الأمّ بحال ولدها؟ ماذا قال الكاتب معبرا عن ذلك؟	-يخدم الفردُ الكلّ. نضج المحصولُ. -حضر الّذي كلمتني عنه. -يتناولُ الجسدَ كلّه. -أدركه الموتُ. -إيّاك نعبدُ.		
-يقرأ الأمثلة ، يساهم في شرحها، ويستنتج الأحكام الجزئية، ثمّ يدونها على السّبورة.	-لاحظ الكلمات المسطر تحتها في الأمثلة ما نوعها ؟ كيف وردت؟ -مانوع الفعل الّذي ورد قبلها – على من تدلّ؟	-الكلمات المسطر تحتها أسماء. ووردت مرفوعة. -ورد قبلها فعل معلوم. -إنّها تدلّ علي الّذي قام بالفعل أو الّذي اتّصف به. -ورد الفاعل في	ماذا تستنتج ؟ أعط أمثلة.	-**تعريف**: الفاعل اسم مرفوع ، يرد بعد فعل معلوم ليدلّ على الّذي قام بالفعل نحو : "قد يصيب الألمُ الجسد كلّه." أو اتّصف به نحو " اصفرّت السنابلُ بفعل الحرّ".

-يصف الصورة اللّفظية الّتي ورد عليها الفاعل، في الأمثلة، ثمّ يعربه إعرابا تاماً .	-ماهي الصورة اللّفظية الّتي ورد عليها الفاعل في المثال الأوّل؟ والثاني؟.. -مامحلُّه من الإعراب؟	المثال الأوّل اسما ظاهرا ، ويعرب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره. -وفي المثال الثالث ورد الفاعل اسما ظاهرا ولكن مبنيا، فيعرب (الّذي) اسم موصول مبني على السكون الظاهر على آخره في محلّ رفع فاعل. -وفي المثال الرابع الفاعل ضمير ملحوظ يفهم من سياق الجملة (يتناول الجسد كلّه) وتقديره هو. -تكونت جملة(	ماذا تستنتج؟	-للفاعل عدّة صور لفظية يرد عليها ، كأن يكون: -اسما ظاهرا معربا مثل: تعاون التلاميذُ على تنظيف القسم. -اسما ظاهرا مبنيا نحو: أكرمنا المجتهد. ضميرا مستترا نحو: الكلُّ (يحبّ) التضامن.

-يكتشف التغيير في ترتيب عناصر الجملة الفعلية ، ويُنشئُ جملا مماثلة.	لاحظ المثالين الأخيرين، ماهي العناصر الّتي تكون كلا منهما؟ **-استثمار المكتسبات**	أدركه الموتُ) من : فعل و مفعول به وفاعل. وتألّفت جملة (إياك أخاطب) من: مفعول به وفعل وفاعل.	-ماذا تستنتج؟ -أعط أمثلة. **-التقويم التحصيلي:** -يميّز التلميذ الفاعل باختلاف صوره	-قد يتقدم المفعول به عن الفاعل مثل: "زيّنهم العلمُ." "جمعتنا محبةُ اللّه ورسوله." -وقد يتقدم المفعول به عن الفعل والفاعل معاً نحو: إياكم قصدتُ .

	استخرج ممّا يلي الفاعل،بيّن صورته اللّفظية ثمّ أعربه إعرابا تاما. " أخذ المعلم مجموعة من قضبان الحديد، وراح إلى الحدود الترابية؛ في الباية كان الحفر سهلا...لكن ماإن بدأ يشق الحفرة الثانية حتّى أخذت يداه تلتهبان..."(1) عبدالحميد بن هدوقة		اللّفظية- عن باقي عناصر الجملة الفعلية ، ثمّ يعربه إعرابا صحيحا.	

أداء المتعلم:

الفاعل	صورته اللّفظية	إعرابه
-المعلمُ	-اسم ظاهر معرب	-فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره
-الضمير الملحوظ في الفعل(راح)	-ضمير مستتر	-الفاعل ضمير مستتر تقديره هو. ضمير مستتر
-الضمير الملحوظ في الفعل(بدأ)	-ضمير مستتر	-الفاعل ضمير مستتر تقديره هو. ضمير مستتر

-ألف الاثنين في الفعل (تلتهبان)	-اسم ظاهر مبني.	-ألف الاثنين في الفعل (تلتهبان) ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

تنشيط الحصّة:

-إنّ المقاربة بالكفاءات تركز على المتعلم وتعدّه محورا للعملية التعليمية التعلُمية، لذا وجب تكليفه مسبقا بالتحضير لنضمن أداءه الجيّد خلال الدرس النحوي، و يُعدّ انتهاج الطريقة الاستقرائية الاستنباطية في تقديم دروس القواعد هو الأكثر رواجا في مرحلة التعليم المتوسط بأطوارها الثلاث.

وضعيات الدرس النحوي وفق المقاربة بالكفاءات:

أ - و ضعية الانطلاق: وتكون من النص الأدبي (شعرا كان أو نثرا) ، وللأستاذ في ذلك حرية ا لاختيار شريطة أن يتوافق النص و موضوع الوحدة التعليمية ، وأن يتضمن هدفا اجتماعيا أو تربويا أو أخلاقيا، كذلك أن يشتمل على معظم الظواهر النحوية المراد تدريسها.

ويقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية ، تتلوها قراءات معربة من طرف التلاميذ يتمّ خلالها الحرص على تصحيح الأخطاء تصحيحا فرديا من طرف القارئ نفسه، وفي حالة العجز يوجهه زملاؤه، كذلك يتخلل هذه القراءات بعض الشرح للمفردات الصعبة، ثمّ ينتقل الأستاذ بالتلاميذ بعد ذلك إلى صياغة الفكرة العامة، ثمّ استخلاص القيمة الأخلاقية منه.

---

1 – عبد الحميد بن هدوقة، رواية نهاية الأمس (بتصرف)،نقلا عن وزارة التربية الوطنية، كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي، مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1988-1989، ص7

ب – وضعية بناء التعلمات: يوجه الأستاذ إلي تلاميذه أسئلة إيحائية تتعلق بأفكار النص يكون الهدف منها استخراج أمثلة تشرح وتيسر فهم الدّرس، يقوم التلميذ بعد ذلك بتدوينها علي السّبورة بالتدرج تباعا لأحكام القاعدة، ويجب أن تكتب الكلمات المقصودة بلون مخالف، وتضبط أواخرها بالشكل؛ ولكن قبل الاسترسال في الشرح لا بدّ من إجراء نوع من التقويم يصطلح على تسميته " التقويم التشخيصي"

1 أهمية التقويم التشخيصي في تيسير الدرس النحوي:

إنّ هذا النوع من التقويم الذي يكون في بداية التعليم يعطي للأستاذ بيانات و معلومات كافية عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم ، إذ لا يمكنه مثلا أن يسترسل في شرح درس النواسخ ، و**الكفاءة القاعدية** الّتي تخص درس الجملة الاسمية لم تتحقق بعد[1] أو أن يسترسل في شرح درس الفاعل أو المفعول به، دون تحقق الكفاءة القاعدية الخاصة بدرس (عناصر الجملة الفعلية) .

2 أهمية الموازنة في تيسير درس النحو[2]

وتعني الموازنة تناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتشمل نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة إلي غيرها، وغير ذلك... و الموازنة نوعان:

1 – موازنة أفقية: ونعني بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين مثل الفعل المضارع في حالة الرفع وفي حالة النصب وفي حالة الجزم وفي هذه الحالة مثلا يحسُن العرض للأمثلة في ثلاثة

---

1 – الكفاءة القاعدية هي "الّتي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللّاحقة" محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات،ص49 .

2– أ نظر: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر ،ص44.

جداول .

2– موازنة رأسية: وهي بدورها نوعان: موازنة جزئية، و موازنة كلية

– الموازنة الجزئية: وتتعلق بمثالين اثنين كالموازنة في باب الحال بين الكلمتين (باكيا ومسرورا) في الجملتين الآتيتين(أقبل الراسب في الامتحان **باكيا**، وانصرف الناجح **مسرورا**)

– الموازنة الكلية:وتكون بين طوائف الأمثلة كالموازنة بين مجموعة من الجمل تبين أنواع الحال وطائفة أخرى تبيّن أنواع الصفة؛ وذلك وصولا بالتلميذ إلى التمييز بينهما أي (الحال والصفة . .

3–الاستنباط: بعدما يفرغُ المتعلم من الملاحظة والتأمل والموازنة بين الأمثلة ، يوجه إليه الأستاذ أسئلة دقيقة الهدف منها استنباط القاعدة ويكون ذلك بالتدرج أي من السهل إلى الصعب؛ وقبل الانتقال بالتلميذ من استنباط قاعدة جزئية في النحو إلى شرح أخرى لا بدّ من إجراء التقويم البنائي.

– أهمية التقويم البنائي أو التكويني في تيسير الدّرس النحوي:

ويتمّ بعد استنباط القاعدة الجزئية مباشرة، و هو يهدف إلى توضيحها وتثبيتها في أذهان التلاميذ، وهنا نشير إلى أنّه لا يمكننا أن ننتقل من قانون نحوي إلى آخر دون فحص وقياس مدى تحقق **الكفاءة المرحلية**؛ إذ لا يمكنني – مثلا – أن أسترسل في إعراب الجمل المنسوخة والكفاءة الخاصة بالتمييز بين أنواع الخبر في الجملة الاسمية لم تتحقق بعد.

والتقويم في هذه الوضعية يكون له وجهان: تمارين شفوية، أو كتابية؛ ولا بدّ أن تتميز هذه الأخيرة بخفتها.

ج – وضعية استثمار المكتسبات: إنّها وضعية ختامية للدرس وفيها يتمّ نوع من التقويم يُسمى " التقويم التحصيلي"

–أهمية التقويم التحصيلي في تيسير الدرس النحوي: يتمّ التقويم التحصيلي بعد الانتهاء من تحليل الدّرس النحوي واستنتاج أحكامه كاملة، و يكون موضوعه تمارين تتضمن القاعدة العامة الّتي تجمع القواعد الجزئية للدرس ، كما أنّ هذا النوع من التقويم يعدّ مؤشرا نقيس به مدى قربنا أو بعدنا عن تحقق الكفاءة المستهدفة المنشودة من الدّرس النحوي الذي قدمناه.

وانطلاقا منه يمكننا أن نحدد النقص، ونخطط لمعالجته إمّا عن طريق الواجبات المنزلية، أو حصص الاستدراك ، أو خلال الأنشطة التعليمية الأخرى ؛ إذ النظرة الجديدة لتعليم اللّغة العربية أحدثت القطيعة بينها وبين الفصل في تعليم مختلف المهارات اللّغوية.

إذن نستنتج من خلال التأمل في خطوات تقديم الدّرس النحوي وفق المقاربة بالكفاءات أنّ مراحله مترابطة، مبنيّ بعضها على بعض، وأنّ التعلمات فيه تنتقل من الأسهل إلى الأصعب ،ويُجند خلالها المتعلم موارده(مكتسباته القبلية) ويُكيفها لتتلاءم مع مختلف الوضعيات،ثمّ يعمل على إدماجها، فتتحول معارفه النظرية إلى سلوك لغوي (شفوي، أو كتابي كتكوين جمل أو حل تمارين ...) و يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة والقياس والحكم، ثمّ التعديل والتصحيح.

ونشير في هذا المجال إلى أنّ درس النحو ليس غاية لذاته ، بل هو وسيلة لتحقيق

غايات لعلّ أهمها :

– أن نصل بالتلميذ إلي الفهم السليم لكل مقروء أو مسموع.

– أن ننمي فيه دقّة الملاحظة، ونعوده على التحليل والتعليل والاستنباط و الموازنة بين مختلف التراكيب اللّغوية .

– أن ندربه على صحّة النطق، وسلامة التعبير الشفوي والكتابي.

المطلب الثالث: تنمية المهارات اللّغوية وعلاقتها بتيسير النحو العربي:

أ – **مهارة الاستماع:** يُطلق عليها أيضا مصطلح (فهم االمسموع)، و ما من شك أنّ تنمية مهارة الاستماع وفهم الخطاب الشفوي لها علاقة قوية بقواعد النحو العربي؛ فمعني الكلام لا يتضح دون فهم لوظيفة الكلمة في الجملة و ضبط آخرها ضبطا صحيحا؛ كما أنّ الاستماع أو الإنصات الجيّد يعدّ منبعا للملكات، و مصدرا للمهارات الأخرى (كالفهم و القراءة والتعبير بشقيه: الشفوي و الكتابي)، وذلك لأنّه يسمح بالاستفادة من تجارب الآخرين و أفكارهم و آرائهم، فيتحسن الأسلوب، وتتوسع الثقافة، و إنّه أيضا يمكن المستمع من التمييز بين أصوات الحروف فيكتبها كتابة صحيحة.

و المقصود بالاستماع " **إدراك معاني الكلمات، و إدراك العلاقات الموجودة بينها، واصطفاء المعلومات المهمة، وإدراك هدف المتحدث ، واستنتاج ما يودّ قوله .**"[1]

ولا بدّ من الإشارة في هذا المجال إلى أنّ للجرس دور هام في تدقيق التعبير و الوصول به إلي غايته المقصودة ، لذلك ينبغي إطلاع التلاميذ على التنغيم، **" وتوضيح أهميته ودره في الإفصاح عن المعاني "**[2] ويتضح هذا الأمر في النصوص ذات النمط السردي كالقصص، أو الحواري

كالمسرحيات، كما يحسُن بالمعلم أن ينبه المتعلمين إلى الأخطاء النحوية والصرفية و أن يحرص على تصحيحها في حينها كما يتحتم عليه عدم قبول بعض الجمل الّتي تكون صحيحة نحويا؛ ولكنها غير مقبولة من حيث المعنى مثل **" شربت ماء البحر" و " أكلت خمسين رغيفا"**[3]

1– جلال رشيدة ، نظرية المقام، وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط : 10-2012،ص 30

2 – المرجع السابق، ص 16 .

3– المرجع السابق ، نفسه، ص 38 .

ولتنمية مهارة فهم المنطوق، أو المسموع قد يلجأ المعلم مع السنوات الأولى والثانية متوسط إلى استعمال النصوص السردية كالقصص و الحكايات مسجَلة على آلة مسجِلة بأسلوب مشوق؛ تعلو نبرات الصوت فيه حينا، وتنخفض حينا آخر تجسيدا للمواقف المتعددة، وتعبيرا عن الانفعالات المختلفة، ثمّ يعرضها على أسماع التلاميذ؛ فيدركون من خلال ذلك فائدة الوسائل اللّغوية (كأسلوب الذمّ و المدح والاستفهام و التعجب والنداء...) في الإفصاح عن المعاني المقصودة.

أمّا مع السنوات الثالثة و الرابعة فيعمد الأستاذ إلى استعمال الأنماط الأدبية الطويلة ، و المعقدة نوعا ما من حيث التراكيب اللّغوية وصولا بالمتعلم إلى إدراك وظائف العناصر الأساس فيها، وأيضا لتعويده على حسن الاستعمال لأدوات الربط بين الفقرات، والجمل

ب – مهارة القراءة: تعدّ القراءة مفتاحا لأنواع المعارف، والّذي يفتقر إلى هذه المهارة يصنف في فئة الأميين مهما استفاد من وسائل التعلم الحديثة السمعية و المرئية على وجه السواء، والقراءة نوعان:

1- قراءة صامتة : وهي عمل فكريّ يسمح بحل الرموز المكتوبة، و إدراك معانيها دون نطق، وهذا من شأنه أن يساهم في تكوين المتعلم تكوينا فعّالا مبنيا على التعلم الذاتي؛ إذ يحاول تفكيك الجمل إلى عناصرها الأولية سعيا وراء فهم المعاني القريبة للنص المكتوب، والوصول إلى إدراك معانيه البعيدة، واستخلاص المغزى أو البعد الأخلاقي؛ وهذا يدفع المتعلم إلى تعلم قوانين النحو و الصرف رغبة منه في إدراك المعاني المختلفة الّتي تحويها البنى اللّغوية.

كما أنّ هذا النوع من القراءة **" أسرع وأكثر اقتصادا في الوقت، و تتحقق فيه استقلالية القراءة، و حريّة القارئ فيما يقرأ، وتظهر فيها قدراته واستعداداته الفردية، ويتحرر من قيود**

الإعراب والخوف من اللّحن.''[1]

2- قراءة جهرية: إنّ القراءة بنوعيها – في مجال تعليمية اللغات – تعدّ نقطة انطلاق في العملية التعليمية التعلُّمية لمختلف المهارات اللّغوية باعتبار اللّغة كلا متكاملا، لا يجوز الفصل بين فروعها ، فالتعرض للقواعد اللّغوية : نحوية أوصرفية أو إملائية ... بشكل تتخلله القراءة و الاستماع والحوار والكتابة ييسر - بلا شك – للمتعلم فهمها، كذلك

فإن استوقاف المعلم القارئ عند وقوعه في اللّحن، ومطالبته بتصحيح الخطأ، أو تكليف باقي زملائه بالأمر في حالة عجزه ،يلقن التلاميذ القوانين النحوية، فيتدربون على ضبط أواخر الكلمات من خلال فهم وظائفها في سياق الجملة.

ولتنمية ملكة القراءة – بنوعيها - لدى المتعلمين يجدر بالمعلم أن يحرضهم على ممارسة

المطالعة لمختلف الأنماط الأدبية في البيت، و يدعوعهم إلى التوجه إلى المكتبات في أوقات الفراغ، كما أنّ اختيار النصوص الجيّدة و الراقية لدراستها يحبب القراءة للتلميذ، ويجذبه إليها.

ج – مهارة التعبير الشفهي: لقد أُدرج نشاط المطالعة في الأطوار الثلاثة من التعليم المتوسط لتزويد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي، و هو ما يُطلق عليه مصطلح (تعلم التعلم) ف **''السرعة الّتي تنتج بها المعارف العصرية تقتضي التسلح و اكتساب وسائل تحصيل المعرفة المتجددة و بصفة مستمرة وسريعة هو الأثر الإيجابي و الفعال الّذي تتركه المدرسة الفاعلة''**[2] و إنّ المقاربة بالكفاءات تفتح المجال واسعا أمام المعلم

---

1 – اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013، ص11 .

2 – مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013، ص14 .

لانتقاء الطريقة المناسبة الّتي من شأنها أن تنمي مهارة التعبير الشفهي الخاصة بالمتعلم، فقد تكون الانطلاقة بعرض نص مسموع – تمّ تسجيله على آلة مسجلة – أو بعرض قصة مصورة، أو أحداث تاريخية، أو معلومات عن ظاهرة طبيعية أو اجتماعية، أو اقتصادية باستعمال مسلاط الضوء؛ ويستحسن أن تكون هذه الأخيرة مثيرة للجدل والنقاش، فيمكن هذا الموقف التواصلي الحي المتعلم من تعلم وسائل اللّغة و إتقان أساليب النقاش و الإقناع و التأثير.

أو قد يكلف المعلم تلاميذه بإعداد تلاخيص لبعض النصوص، أو تقليصها، أو إعادة

صياغتها اعتمادا على أساليبهم التعبيرية الخاصة، أو إعداد عروض؛ وفي قاعة الدرس ينقد التلاميذ بعضهم البعض، ويكتشفون ما وقعوا فيه من أخطاء نحوية أو صرفية، ويصححونها.

د – مهارة التعبير الكتابي: إنّ بيداغوجيا الكفاءات أو ما يطلق عليها بيداغوجيا الإدماج تَعُدّ نشاط التعبير **" العصب الّذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية، لأنّه ينظم خبرات المتعلمين ، ويبرر قيامهم بها، وسُموهم إلى المستوي العلمي الّذي يدفعهم إليى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللّغوية مشافهة و كتابة. "**[1] و هذا لأنّ نشاط التعبير الكتابي يقوم على دمج المكتسبات القبلية (أحكام نحوية، صرفية، بلاغية، إملائية...) في إنجازات كتابية مختلفة الأشكال والأنماط والتقنيات؛ ومادام تيسر النحو مرتبطا كلّ الارتباط بالتطبيق العملي، آن لنا أن نفكر في الوسيلة الّتي نرغب بها المتعلم في الكتابة، ومن الأفكار الرائدة في هذا المجال أن طرح أحد مؤسسي المدرسة الحديثة في التعبير الحرّ ويدعى " فريني" على نفسه السؤال الآتي – حين لاحظ طفلا لا يرغب في الكتابة، وحصانا لا يريد شرب الماء – :**" هيا حاول أن تجعل حصانا غير عطشان يشرب**

---

1 – اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013، ص 16 .

الماء و لو بالصراخ، و هيا حاول أن تجبر أطفالا على الكتابة وهم لا يرغبون فيها، وليس لهم أيّ طموح نحوها. بعد هذه المقارنة قدّم "فريني " حلا عمليا كالآتي:

- **تشجيع المتعلمين على كتابة النصوص الحرّة بإفساح مجال الكتابة أمامهم حتّى يكتبوا بحرية في أيّ موضوع من المواضيع يختارونه.**

طبع كتاباتهم ، وتبادل موضوعاتها بين أطفال المدارس"[1] وذلك لأنّ رؤية الطفل موضوعه بين أيدي الأطفال الآخرين، يشعره بأهمية العمل الّذي قدّمه، ويشجعه على المضي قدما في الكتابة رغبة في التألق، وفي نفس الوقت يشعره بحاجته إلى تعلم قواعد اللّغة عامة، وقواعد النحو بخاصة؛ فيعمد إلى التكوين الذاتي محاولا الارتقاء بمستواه اللّغوي بالبحث عن الصواب ومجانبة اللّحن، وبهذه الطريقة السلسة العفوية يتعلم الصبيّ النحو وغيره من المهارات اللّغوية.

وكذلك هناك طرق أخرى ندفع بها أبناءنا إلى الكتابة كأن نقترح عليهم تخيل نهاية لقصص تكون النهاية فيها مفتوحة أو بإنجاز مشروع؛ و هو ما نطلق عليه – في ظلّ المقاربة بالكفاءات مصطلح:" **بيداغوجيا المشروع"** فما هو المشروع التربوي ؟

تعريف: **" المشروع نشاط إدماجي ووسيلة من وسائل التعلم يقوم فيه المتعلم بجملة من الأعمال المختارة لإنجاز منتوج كتابي بمفرده أو ضمن فوج تربوي صغير، يتكوّن من ثلاثة أعضاء إلى أربعة"**[2] بحيث يقوم كلّ عضو من أعضاء الفوج بإنجاز جزء منه، و قد يتمثل

---

1 – محمود أحمد السيّد' في طرائق تدريس اللّغة العربية،ص 35 .نقلا عن: جلال رشيدة ، نظرية المقام، وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربية، ص59 .

2– أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، المهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر، ص 33 .

المشروع في كتابة قصة حقيقية، أو خيالية، أو تأليف مسرحية أو كتابة مقالات اجتماعية، أو مذكرات شخصية.، أو إعداد تحقيقات، وهذه الأمور كلّها تضفي الحيوية على مادة اللّغة العربية، **" فبيداغوجيا المشروع تدفع المتعلم إلى المبادرة و الاستقلالية، ...و تحثّه على البحث والتفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب."**[1] فيكتشف، ويبدع محاولا تقليد النماذج الأدبية الراقية وهذا من شأنه أن يدربه على الأساليب اللّغوية الصحيحة، كما قد تجعله الرغبة في تحقيق عمل ناجح أكثر اهتماما بتعلم النحو لتصحيح أخطائه.

المطلب الرابع : الوسائل التعليمية ودورها في تيسير النحو العربي:

تكتسي الوسائل التعليمية أو وسائل الإيضاح أهمية بالغة في المجال التربوي عامة وفي مجال تيسير النحو العربي بخاصة ، و هي أنواع فمنها ما هو موجه إلى الأستاذ كالوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ، ومنها ما هو موجه إلى التلميذ كالكتاب المدرسي، و منها ما يخدم الدّرس النحوي.

1- **الوثيقة المرافقة** لمناهج التعليم المتوسط: و **" تعدّ وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج؛ توضع رهن إشارة المدرسين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا."** [2] فهي إلى جانب شرحها و تفصيلها الأمور الّتي تتعلق بإعداد الدرس النحوي و كيفية عرضه، نجدها ترشد الأستاذ إلى كيفية استغلال الأنشطة اللّغوية الأخرى لتيسير السبيل على المتلقي في تعلم النحو، ففي نشاط دراسة النص نجد **" ...وعليه أن يحرص على تنبيه متعلميه إلى الأخطاء**

1- مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013، ص20 .

2- مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013، ص21.

الّتي يرتكبونها و هم يقرأون، والوقوف عند علامات الإعراب، فالحركة الواحدة قد تغير المعنى، كما أنّها قد تساعد على الفهم الدقيق...''[1] إلاّ أنّ معظم الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط لا يرجعون إلى هذه الوثيقة رغم أهميتها.

2- **دليل الأستاذ:** وهو أيضا وثيقة مهمة يجب أن تكون بحوزة مدرس النحو العربي لأنّها تساعده **"على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللّغة العربية.''**[2] ومنها النحو العربي .

3- كتاب التلميذ: وهو **'' يشمل على نشاطات التعلم ، ويجسد الكفاءات، وأهداف التعلم المقررة في المنهاج،ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمه''** [3] نستنتج من هذا الكلام أنّ الكتاب وسيلة موجهة إلى التلميذ لمساعدته على تحضير دروسه، و ليستأنس به، لذا لا يمكن لأستاذ النحو العربي أن يعتمد عليه اعتمادا كلياً في التحضير للدروس.

4- يقول أحد اللّغويين الفرنسيين(فرانسوا فريدريك) **'' إنّ أحسن الطرق التربوية لتحسين النحو النظري، وتفادي النصّ المسهب الّذي يصعب حفظه، هي الّتي تقدم معلوماته وقوانينه و تلخصها على شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز والجداول والسهام والأقواس والمشجرات وتستثمر فيها الألوان''** [1] و استخدام الرموز يكون كاستعمال الحرف (ج) للدلالة على الجملة، و الحرف (ا) للدلالة على الاسم،

---

1 - مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط للّغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013 -2014 ، ص20 .

2 - مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 21

3 - مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط المرجع السابق ، ص21.

وكذلك استعمال الجداول، و نحو ذلك نجده في كتاب (معجم قواعد اللّغة العربية في جداول ولوحات) لأنطوان الدحداح، إذ نجده يعرض القواعد – من بداية كتابه إلى نهايته – في شكل جداول و لوحات، و رموز، ومثل ذلك ما عرضه في باب إعراب الفعل(أُنظر النموذج في الصفحة الموالية).

و أما السهام و الأقواس و المشجرات، و كذلك الخطوط المائلة فقد سبق الحديث عنها في الفصل الثاني، و لقد قدمت لذلك أمثلة عند تطرقي إلى الطرق التي تقترحها التعليمية لتيسير النحو؛ وكلّ هذه الوسائل تساعد على عرض الأحكام النحوية بشكل مختصر وجذاب، و تساهم في تيسير فهم المتعلم للقاعدة، كما أنّها تجنب الأستاذ الشرح الطويل .

---

1 – François Frederic ,l'enseignement et ladiversitè des grammaires ,hachette . Paris 1974,p 209-219.

نقلا عن: محمد صاري، تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللّغات ، مجلةالمجمع الجزائري للّغة العربية،العدد الثاني، ديسمبر 2005 ،ص 201 .

الفعل			الرمز
ماضي	مبني	على الفتح	ف م م َ
		على الضم	ف م م ُ
		على السكون	ف م م ْ
مضارع	مرفوع	بالضم	ف ض ر ُ
		بثبوت النون	ف ض ر ن
	منصوب	بالفتح	ف ض ن َ
		بحذف النون	ف ض ن (ن)
	جزوم	السكون	ف ض ج ْ
		بحذف النون	ف ض ج (ن)
		بحذف العلّة	ف ض ج (ع)
	مبني	علي السكون	ف ض م ْ
		على الفتح	ف ض م َ
أمر	مبني	علي السكون	ف ا م ْ
		على حذف النون	ف ا م (ن)
		على حذف العلّة	ف ا م (ع)
		على الفتح	ف ا م ً
فعل له محلّ			*

(1)

5– **التطبيقات** : إنّ دروس النحو الّتي نقدمها للناشئة ليست غاية في ذاتها، لذلك وجب أن نجعل شعارنا **" القليل من القواعد مع الكثير من التمارين "**[2] و إلاّ استحال الدرس النحوي

---

1 – أنطوان الدحدوح، معجم قواعد اللّغة العربية في جداول ولوحات، راجعه جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان، ط 2 ، 1985 ،ص263.

2– هيئة التأطير، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط ،المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر ،ص46.

إلى مجرد معلومات نظرية لا فائدة منها؛ إذ سرعان ما ينساها المتعلم، ويعني التطبيق "**التدريب العملي الّذي يساعد على فهمها، و يعمل على تثبيتها في أذهان التلاميذ.**" [1] والتطبيق نوعان: شفوي، وكتابي، وكلّ منهما يكمل الآخر؛ و يحثُّ "سيد عبد العال" على ضرورة الإكثار من التمارين الشفوية لأنّها تساعد المتعلم على فهم القاعدة، وتعين على تصحيح لسانه واستقامة أسلوبه ، و أنّها يجب أن تسبق التمارين الكتابية أو التحريرية لأنّه لا " **يُقصد بتمارين التطبيقات التحريرية امتحان التلاميذ وقياس ذكائهم، بقدر ما نقصده من تدريبهم على إصلاح الكتابة** " [2] و من الشروط الّتي يجب أن يخضع لها التطبيق الكتابي مايلي:

– لا بد أن يتم طبع التطبيق، وفي حالة التعذر، يكتبه الأستاذ مسبقا علي سبورة إضافية – ربحا للوقت –كما يتحتم على الأستاذ أن يمرّ بين الصفوف ، فيسلعد الضعيف من التلاميذ، وينصح من يحتاج النصح منهم.

– أن يكون موضوع التطبيق نصا أدبيا مشوقا ذا قيمة أخلاقية أو ثقافية أو اجتماعية... أو أن يكون آيات قرآنية أو أحاديث نيوية أو قصة قصيرة ... ويجب الابتعاد عن الجمل المقطوعة عن سياقها اللّغوي، الجافة و الّتي تنفر التلاميذ من القواعد.

- أن لا تقدم الأسئلة إلاّ بعد المناقشة و الفهم لمضمون النص.
- يجب الابتعاد عن الأسئلة الّتي تتضمن الإعراب التقديري أو المحلي، والّتي تحتمل آراء متشعبة ومختلفة. [3]
- تجنب طرح الأسئلة الّتي تتعلق بالمسائل الإعرابية الشاذة.

---

1 – عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار غريب ، القاهرة ، ص157.

2 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

3 – أنظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، دار البداية ، عمّان ،ط 1، الأردن ، 2009،ص65

- التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- يجب أن يتوفر الوضوح في أسئلة التطبيق، وكذا عنصر التنوع، فلا " تسير على وتيرة واحدة، فتشمل الإعراب طورا، وتدعو إلى التفكير طورا آحر.
- الأستاذ ملزم بدراسة الزمن المناسب للتطبيق بحيث يُراعي خلال ذلك مستوى التلاميذ ، وكفاءاتهم ،ومهاراتهم، فلا نخصص – مثلا – نصف ساعة لتمرين ما حلّه يتطلب ربع ساعة فقط ، والعكس.
- و لكنّني أرى هذه الطريقة لا تصلح إلاّ للامتحانات الفصلية (كالاستجوابات ،والفروض والاختبارات) بينما في الظروف التعليمية العادية، فإنّ المقاربة بالكفاءات تدعو الأستاذ إلى ابتكار و ضعيات جديدة أشدّ حيوية ، و يبدو من خلالها الموقف التعليمي أكثر واقعية وتُمكن المتعلم من تجنيد طاقاته و مهاراته المختلفة، فيقدم على القيام بما طالبناه به من تطبيقات، بكلّ حماس و فاعلية، وذلك بأن نربط هذه التمرينات بحياة التلميذ اليومية؛ كأن ينطلق الأستاذ في التطبيق على درس " الجملة الاسمية" بجذب انتباه التلاميذ إلى ظاهرة متفشية في مدارسنا كانعدام النظافة، ويطلب منهم أن ينشئوا جملا تصلح كشعارات تلصق على حيطان المؤسسة، وبعد أن تُقرأ الأجوبة ، وتناقش وتصحح من طرف التلاميذ أنفسهم – بإرشاد من المعلم – تعرض على السّبورة لينتقي التلاميذ أفضلها، ثمّ تكتب بخط واضح، و يتمّ إلصاقها، أو رفعها في المؤسسة. و من الوسائل التيسيرية للنحو العربي أيضا

5–الزيارات و الرحلات : تعتبر هذه الأخيرة وسيلة فعالة لتيسير النحو العربي لذلك قد يطلب الأستاذ من التلاميذ إعداد عروض كتابية مع الاستعانة بالصور أو كتابة مقال ... حول تلك الزيارة أو الرحلة، فيحس المتعلم بحاجته إلى تعلم النحو ويبادر إلى تكوين نفسه لتقويم لسانه، وتصحيح أخطائه؛ وهذا ما يطلق عليه مصطلح (التكوين الذاتي) .

الخلاصة

وفي نهاية هذا الفصل نصل إلى النتائج الآتية:

تعدّ بيداغوجيا الكفاءات استراتيجية حديثة في مجال التعليم استقت مفاهيمها من التعليمية الّتي تركز على تطوير الجانب المعرفي في العملية التعليمية التعلُمية، ومن البيداغوجيا – فن التعليم- الّتي تركز على المتعلم، وتسعى إلى تنميته كفاءاته ومهاراته بخلق وضعيات (مشكلات) شبيهة بتلك الّتي تواجهه في حياته اليومية، الأمر الّذي يتطلب منه تجنيد مكتسباته القبلية(موارده)، وتكييفها وإدماجها للوصول إلى الحل.

واستراتيجية المقاربة بالكفاءات – بمفهومها هذا- تخدم النحو العربي، و تساهم في تيسيره ، وتقريبه من الناشئة لأنّها تعدّ المتعلم محور العملية التعليمية التعلُمية، وتعمل على إشراكه فيها؛ إنّه ليس ذلك العنصر السلبي الّذي يُخزن المعلومات في ذهنه ثمّ يسترجعها أثناء الامتحانات، وإنّما ذلك العنصر الحيوي الإيجابي الّذي يحضر لدرس النحو، ويتفاعل معه (يقرأ النص،و ويناقش أفكاره ، ويصحح الأخطاء لنفسه و لزملائه، ويستخلص الأمثلة، ويُدونها على السّبورة، ويساهم في شرح الدّرس، ويستنتج القاعدة جزءا بعد جزء، ثمّ يدعمها بأمثلة من واقعه اليومي...)
والأستاذ خلال ذلك يرشد، و يوجه، ويتدخل لتصحيح مفهوم، أو تعديل سلوك لغوي خاطئ – حين يعجز جميع المتعلمين – و أثناء العملية التعليمية برمتها نجده يتّبع الخطوات الآتية : يُشخص النقائص، ويبني على ضوئها خططه في تعليم النحو، وفي نهاية كلّ حصّة تعليمية يقيس سلوك المتعلم ومدى استجابته وتفاعله مع معطيات الدّرس، ثمّ يصدر الحكم، و يشرع يفكر في أنسب إجراء علاجي يمكنه اتّخاذه لدرء الخلل الملحوظ. ولكن السؤال الّذي يُطرح في هذا المجال هل المقاربة بالكفاءات تخدم النحو من حيث المَنهج؟ أم المِنهاج؟

إنّ المعاجم اللّغوية تعدّ معناهما واحدا وهو الطريقة أو الخطّة؛ إذ كلاهما يُجمع على صيغة (مناهج)، ولكن مفهوم المِنْهاج في الحقل التربوي عامة يعني الوثيقة المادية المسطرة من طرف

الهيئات المعنية، و الّتي يعتمد عليها الأستاذ في تناول حصص مادة من المواد التعليمية، وهي تشمل خمسة عناصر هامة: الأهداف العامة والخاصّة – محتويات دروس النحو (البرنامج المسطر) – الطرائق الّتي يتمّ بها تعليم النحو العربي – وسائل التعلم – التقويم التربوي.

1 – الأهداف العامة والخاصة : و لا يتمّ التوصل إليها إلا بالإجابة عن السؤال الآتي: لماذا نعلم النحو؟ إنّ الهدف من تعليم النحو العربي[1] في مرحلة التعليم المتوسط هو تزويد التلميذ بما يحتاجه من وسائل لغوية تساعده على فهم مختلف المواد التعليمية الأخرى(كالعلوم، والفيزياء ...) باعتبار اللّغة العربية كفاءة مستعرضة، و كذلك إكسابه أساليب النقاش والتأثير والإقناع في عصر يزخر بالمتناقضات.

2 – المحتوي الخاص بدروس النحو(البرنامج): وهذا نتوصل إليه بطرح السؤال الآتي: ماذا نعلم من النحو؟ يرجع المختصون سبب فشل المقاربات السمعية البصرية، والسمعية الشفهية إلى عدم اهتمامها بدراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذا حاجاتهم، و رغباتهم، سواء تعلق الأمر بلغة قومية، أو بأخرى أجنبية، وهذا يفرض علينا الانتقاء من أبواب النحو ما يلزم المتعلم من صيغ وتراكيب وكلمات، و أساليب يستعين بها، ويوظفها في واقع حياته اليومية مع أفراد أسرته، وأبناء جيرانه، وزملائه، ومعلميه... و بهذا يدرك أنّ ما يتعلمه في المدرسة، يستفيد منه عمليا، ويمكن أن يطبقه في حياته اليومية.

3 – طرائق تعلم النحو العربي و وسائله: و يحيلنا إلى طرح السؤال الآتي كيف نعلم النحو؟ إنّ

---

1 – الذي يُقصد به " التوصل إلى ضبط اللّغة كما وردت عن العرب." عبد اللّه بن حمد بن عبد اللّه الحسيني، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي، دراسة وتقويم، المقدمة رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية اللّغة العربية، ص2.

المقاربة بالكفاءات تدعو المعلم إلى الانتقاء من مختلف الطرائق العلمية الحديثة – الّتي تضعها تعليمية اللّغات بين يديه – ما يساعده على تيسير النحو العربي، وتقريبه إلى الناشئة ومن ذلك الطريقة البنيوية بوسائلها المختلفة (كالأقواس، والمشجرات، والخطوط المائلة...) ، والطريقة التواصلية؛ حيث يُعدّ الانغماس اللّغوي من أكثر وسائلها نجاعة في إكساب المتعلم الملكة التواصلية، أو التبليغية المنشودة.

و في هذا المجال يبرز دور المعلم النشيط، الباحث (l'enseignant chercheur) الّذي يملك من المؤهلات العلمية مايعينه على فهم القواعد النحوية، و عرضها عرضا يوافق ما تقترحه التعليمية من أساليب حديثة ومتنوعة؛ لذا فإنّ مسألة إعداد المعلم الكفء الّذي يكون قادرا على فهم قواعد النحو النظري فهما صحيحا، ومؤهلا لانتقاء ما يناسبها من أساليب العرض، مطلب محتوم، ويجب أن يعالج بجدية و يخضع لتخطيط محكم في المستقبل القريب.

4 –التقويم التربوي: إنّ التقويم التربوي بأنواعه (التشخيصي ، التكويني أو البنائي ، والتحصيلي أو التجميعي) والّذي يتناول الدرس النحوي بمراحله الثلاث (مرحلة الانطلاق في الفعل التعليمي، مرحلة بناء التعلم، ومرحلة استثمار المكتسبات) يكتسي أهمية بالغة في تحديد مسار الفعل التعليمي الخاص بالنحو العربي؛ إذ يمكّن من ملاحظته وقياسه قياسا دقيقا مما يسمح للمعلم بالتدخل الفوري لتصحيح الخلل أو تعديله، أو التخطيط لعلاج النقص في حصص أخرى كالاستدراك أو الدعم...

ونخلص في نهاية الأمر إلى أنّ المنهج والمنهاج في الحقل التربوي دلالتهما واحدة وهي الطريقة ؛ فإذا كان المنهاج في تصور رجال التربية والتعليم هو الوثيقة المادية؛ فإنّ روحها ولبّها يعني الخطة الّتي تتضمن وضع الأهداف، وطريقة صوغها، وكذا التسطير لبرامج دروس النحو، وأيضا في انتقاء ما يناسب من طرائق ووسائل لعرض المادة النحوية، وكذلك طريقة قياس الفعل التعليمي التعلُّمي،

والحكم عليه من أجل التحكم في مسار العملية التعليمية، والتدخل لمعالجة النقص الملحوظ أو تعديله، أو تصحيحه إن اقتضى الأمر.

الفصل الرابع:
دراسة تطبيقية على مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط

- **المبحث الأوّل**: نظرة على منهاج تعليم القواعد الخاص بالطور الأول
- **المبحث الثاني**: العناصر المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بفئة الأساتذة
- **المبحث الثالث**: العناصر المنهجية للدراسة الميدانيةالخاصة بفئة المتعلمين
- **المبحث الرابع**: تحليل نتائج الاستبانات
- **المبحث الخامس**: حصر النتائج وتقديم التوصيات

لقد توصلت في نهاية الفصل الثالث إلى أنّ المقاربة بالكفاءات تخدم النحو العربي،وتساهم في تيسيره، فحاولت من خلال هذه الدراسة التطبيقية الإجابة عن السؤال الآتي : هل نجحت المقاربة بالكفاءات من تيسير النحو العربي في الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ؟ وللإجابة عنه قمت بمساءلة عنصرين هامين من عناصر العملية التعليمية إنّهما المعلم و المتعلم .

المبحث الأوّل: نظرة على منهاج تعليم القواعد الخاص بالطور الأول

1 – **الأهداف**: يهدف منهاج الطور الأوّل (السنة الأولى من التعليم المتوسط) إلى الوصول بالمتعلم إلى تحقيق مايلي:

- ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة.
- يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة و يزنها صرفيا.
- يميز بين الأفعال الصحيحة، والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل.
- يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة، وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه.
- ينسخ الجملة الاسمية بكان و بإن و أخواتها، مراعيا الأثر المعنوي و اللّفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال و الحروف.
- يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي و في قراءة النصوص. [1]

و يتضمن البرنامج السنوي لقواعد النحو المسطر من قبل الهيئات المعنية 21 درسا 10 منها تتناول موضوعات في علم الصرف، و 11 منها تتعلق بموضوعات في علم النحو، أما فيما يختص بموضوعات علم الصوت فلا نجد إلاّدرسين– أدرجا ضمن دروس الإملاء – وهما : الحرف الشمسي والحرف القمري وكذلك درس همزتا الوصل والقطع، والجدول الآتي يبين ذلك.

---

1 – مديرية التعليم الأساسي و اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص13.

– **دروس النحو**	– **دروس الصرف**	– **دروس لها علاقة بعلم الأصوات**
– اللازم و المتعدي – الفاعل – المفعول به – الفعل المبني للمعلوم والمجهول – المضارع المرفوع – المضارع المنصوب – المضارع المجزوم – نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها – نسخ الجملة الاسمية بإنّ وأخواتها – النكرة والمعرفة – الصفة والموصوف	– الفعل والميزان الصرفي – أزمنة الفعل – المجرد والمزيد – اسم الفاعل – اسم المفعول – الفعل الصحيح وأنواعه – الفعل المعتل وأقسامه – تصريف الفعل الصحيح بأقسامه – تصريف الفعل المعتل بأقسامه – المفرد والمثنى والجمع	– الحرف الشمسي والحرف القمري – همزتا الوصل والقطع

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى التوزيع السنوي للطور الأوّل من التعليم المتوسط.

إنّ نظرة سريعة إلى هذا الجدول تعكس عدم التوازن في تناول الدروس الخاصة بقواعد النحو .

وتجدر الإشارة إلى أنّ حصص القواعد تدرس ضمن نظام الوحدات التعليمية الذي يتضمن –كما سبق وأشرنا في مدخل هذا البحث– خمس حصص تعليمية، كل حصّة تدوم ساعة واحدة ، بحيث تحتلّ حصة

القواعد المرتبة الثانية ضمن هذا التسلسل، و تسمى الظاهرة اللّغوية؛ كما أنّ تدريس هذا النشاط يعتمد على المقاربة النصيّة.

- إنّ تسمية نشاط" قواعد النحو العربي " ظاهرة لغوية تسمية غير دقيقة علميا لأنّها قد تعني إلى جانب النحو والصرف والصوت ظاهرة بلاغية أو إملائية أو معجمية... كذلك فإنّ النصوص المعتمدة في هذا المجال – مصدرها في كثير من الأحيان هو الإنترنيت – إذن فهي نصوص مبتورة السند لا تلبي حاجة المتعلم إلى سماع وقراءة النصوص الراقية الّتي ، تهذب لغته، و تقيم لسانه ، وتحسن أسلوبه.(1)

- إنّ النصوص الّتي يحويها الكتاب المدرسي تجسد المقاربة النصية ؛ إذ أنّها تتوفر على الأمثلة الّتي يحتاجها الأستاذ أثناء شرحه للأحكام المتعلقة بأحد مباحث النحو أو الصرف، ولكن الأمر يختلف تمام الاختلاف في التوزيع السنوي الخاص بالوحدات التربوية ؛إذ نجد – على سبيل المثال لا الحصر – في وحدة: عظماء الإسلام أنّ تناول درس الفعل المبني للمجهول يكون بعد التعرض لنص عبد الله بن الزبير بالشرح والفهم (2) ولكننا نجده في البرنامج السنوي مدرجا ضمن وحدة عظماء الوطن، مما يضطر الأستاذ إلى التفكير في وسيلة أخرى لاستخراج الأمثلة.

- كما أنّ حصّة التطبيقات تمّ حذفها مع بداية الموسم الدراسي 2013 – 2014 هذا النشاط الّذي يسمح للأستاذ بإجراء المزيد من التمارين الشفوية والكتابية.

- **المبحث الثاني: العناصر المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بفئة الأساتذة:**

- تتمثل أساسا في مكونات عيّنة البحث و أدوات جمع البيانات و أساليب عرض هذه البيانات ثمّ تحليلها.

1– عيّنة الدراسة: و في ضوء ما سبق فلقد بلغ حجم العيّنة 62 مبحوثا يتوزعون على متوسطات مختلفة متواجدة في مناطق عديدة من الوطن كمجال للدراسة، وتتمثل في المدن

---

1 – أنظر : وزارة التربية الوطنية،كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، الجزائر 2007 ص، 206 .

2 – أنظر المرجع السابق ص 6 .

الجزائرية الآتية (مدينة سيدي بلعباس، سعيدة، تبسة، أمّ البواقي،غرداية، ورقلة، قسنطينة، معسكر، الجزائر العاصمة ، عنابة، البويرة، تيزي وزو، سكيكدة، تلمسان، برج بوعريريج و عين الدفلة) ولقد جمعتني بهم فرصة التكوين للحصول على رتبة مفتش اللّغة العربية في الجزائر العاصمة بثانوية الرياضيات بالقبة، هذا التكوين الّذي بدأ بتاريخ يوم الأحد 15 مارس 2015 وانتهى بتاريخ يوم الأربعاء 29 جويلية 2015 . و الجدول الآتي يلخص أهم معطيات هذه العيّنة :

الجدول رقم (1): العيّنة المساهمة في الدراسة

الجنس	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ذكر	40	% 64,5
أنثى	22	% 35,5
المجمـوع	62	%100
الخبرة المهنية	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أقل من 10 سنوات	09	% 14,5
من 10 إلى 20 سنة	8	% 12,9
أكثر من 20 سنة	45	% 72,6
المجمـوع	62	% 100
المستوى التعليمي	**التكرار**	**النسبة المئوية**
بكالوريا	7	% 11,3
ليسانس	46	% 74,2
ماستر أو ماجستير	9	% 14,5
المجمـوع	62	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بعد تجميع بيانات العيّنة

نلاحظ من معطيات الجدول: أنّ أغلب عناصر العيّنة ذكور وهذا لأنّ الاستبانات الّتي تمّ توزيعها على الأساتذة المتربصين لنيل رتبة مفتش اللغة العربية أغلبهم رجال، بينما بقية الاستبانات وزعت على متوسطات مختلفة من ولاية سيدي بلعباس .

كذلك فإنّ معظمهم يتمتع بخبرة تزيد عن العشرين عاما، كما أنّ غالبيتهم حاصلين على شهادة ليسانس في اللّغة العربية .

2 – أدوات جمع البيانات:

تعتبر الاستبانات من المصادر الأساس التي تم الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات الميدانية اللازمة، حيث تم تصميم نموذج هذه الاستبانة بالاعتماد على الإطار النظري للبحث و على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ، كما تمّت الاستعانة بآراء بعض الزملاء من ذوي الخبرة المهنية، وبعض الباحثين في مجال اللّغة العربية.

و لقد شملت استمارة الاستبانة تقديم بعض المعلومات المهمة حول طبيعة العينة المبحوثة وتتعلق هذه الأخيرة بما يلي:(الخبرة المهنية و المتمثلة في عدد السنوات الّتي قضاها المبحوث في ميدان التعليم، وتتضمن أيضا تحديد مستواه العلمي) .

ولقد حوت الاستبانة إلى جانب ذلك أحد عشر سؤالا – **ثمانية منها تتطلب أجوبة مغلقة،** وفق عبارات متعددة تهدف في مجملها إلى تشخيص النقائص المتعلقة بتعليم مادة القواعد في هذا المستوى التعليمي، فإذا عُرفت العلّة ، سهُل وصف العلاج. وهي :

- النقائص الّتي لاحظتها لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط في مادة القواعد تتعلق ب: (الجانب الصوتي؟ الصرفي؟ النحوي؟
- في أيّ الأنشطة تبرز هذه النقائص (القراءة؟ التعبير الكتابي؟ التعبير الشفهي؟ التطبيقات؟ النحوية؟
- هل هل تطبق في تدريسك للقواعد الطريقة الاستقرائية الاستنباطية؟ أم الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية؟
- هل تدرس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات؟
- ما هي أبرز الأسباب الّتي تحول دون إتقان مادة القواعد (المنهاج؟ الحجم الساعي؟ التطبيقات؟ أسباب أخرى؟
- هل ترى البرنامج المسطر لمستوى السنة الأولى متوسط يستجيب لحاجات التلاميذ؟
- هل تحرص على مخاطبة تلاميذك باللّغة العربية الفصحى؟
- هل ترى مهمة تيسير النحو العربي تقع على عاتق أستاذ العربية وحده؟

كما احتوت الاستمارة أيضا على **ثلاثة أسئلة تتطلب أجوبة مفتوحة** و هي على التوالي :

- أيّ الطرائق في نظرك أنسب لتيسير النحو للناشئة؟

- ماهي أهمّ ملاحظاتك؟ و نقصد بها تلك الّتي تتعلق بالمحتوى النحوي الموجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

- ماذا تقترح؟

و كانت الغاية من طرح هذه الأسئلة معرفة البدائل الّتي يرونها مناسبة لعلاج مشكل نفور المتعلمين من النحو العربي.

3 - أساليب عرض البيانات و تحليلها:

بهـدف تحليل و عرض البيانات المتحصل عليها من عيّنة البحث تم الاعتماد على البرنامج الاحصـائي للعلـوم الاجتماعيـة « *Statistical package for Social Scences (SPSS)* » لغـرض استخـراج التكرارات و النسب المئوية لمتغيرات البحـث التي تجسدت في أسئلة الاستبانة.

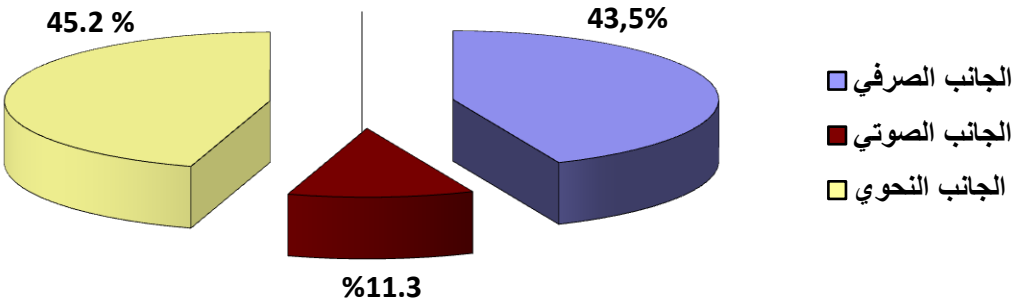
الجدول رقم(2) : إجابات مفردات العيّنة عن السؤال المتعلق بنقائص مادة القواعد

جوانب النقائص	التكرارات	النسب المئوية
الجانب الصوتي.	07	% 11,3
الجانب الصرفي.	27	% 43,5
الجانب النحوي.	28	% 45,2
المجموع	62	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

بخصوص الإجابات عن الأسئلة المتعلقة **بجوانب النقائص في مادة القواعد** فقد كشفت نتائج الاستبانة أن أكبر نسبة تختص بالجانب النحوي ثمّ الصرفي .

الشكل رقم (1): معدلات الأجوبة المتعلقة بجوانب النقائص في مادة القواعد



المصدر : من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

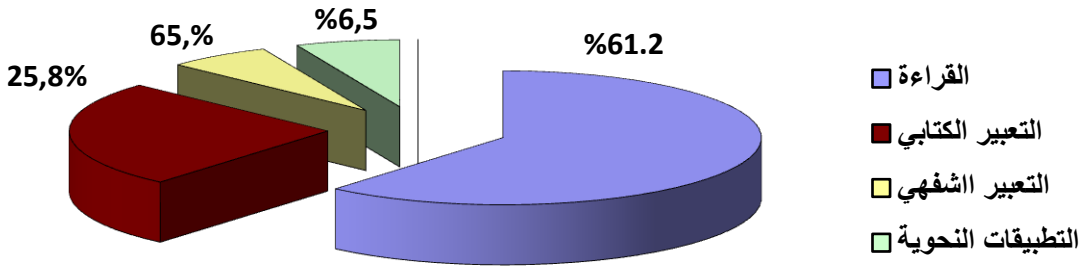
الجدول رقم (3) إجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بالأنشطة التي تبرز فيها النقائص

الأنشطة التي تبرز فيها النقائص	التكرارات	النسب المئوية
- القراءة	38	% 61,2
- التعبير الكتابي.	16	% 25,8
- التعبير الشفهي.	04	% 6,5
- التطبيقات النحوية	04	% 6,5
المجموع	62	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

في ضوء الجدول السابق و المتضمن الإجابة عن الأنشطة الّتي تبرز فيها النقائص، تبين أنّ القراءة قد شكلت أكبر نسبة ويليها التعبير الكتابي .

الشكل رقم(2) : معدلات الأجوبة المتعلقة بالأنشطة التي تبرز فيها النقائص



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

جدول رقم(4): إجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بطرائق التدريس

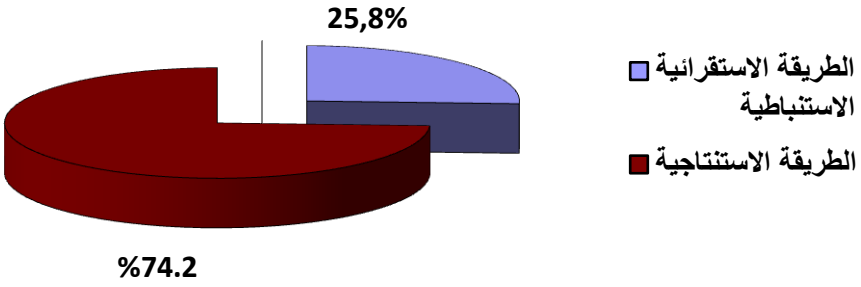
طرائق التدريس	التكرارات	النسب المئوية
الطريقة الاستقرائية الاستنباطية.	16	% 25,8
الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية.	46	% 74,2
المجموع	62	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

بخصوص الاجابات السابقة عن سؤال الاستبانة المتعلق **بطرائق التدريس** فإنّ الطريقة الأكثر استعمالا هي الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية .

وتقوم الطريقة الاستقرائية الاستنباطية على ملاحظة الأمثلة والشواهد المقدمة ثمّ استخلاص القاعدة النحوية الّتي تجمع بينها، بينما تقوم الطريقة الاستنتاجية على استخراج الأمثلة من نص أو من لوحة،أو من قصة أو من محادثة تمهيدية... وتوضع أمام عيون التلاميذ فيستقرئونها حتى يستخرجوا منها القاعدة بأنفسهم وبلغتهم. وفي التعليم المدرسي يعدّ الاستقراء ضرورة للوصول إلى الاستنتاج؛ فكلّ استقراء يؤدي حتما إلى استنتاج.

الشكل رقم (3) : معدلات الأجوبة المتعلقة بطرائق تدريس القواعد



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

الجدول رقم (5): إجابات مفردات العيّنة عن سؤال تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات

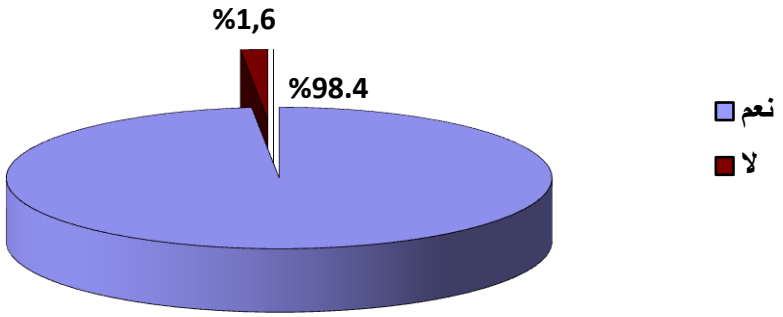
تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	61	% 98,4
لا	01	% 1,6
المجموع	62	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

في ضوء الجدول السابق المتضمن

إجابات مفردات العيّنة حول تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات فإنّ نسبة قليلة جدا لا تنتهج استراتيجية المقاربة بالكفاءات في تعليم قواعد النحو.

الشكل رقم(-4): معدلات الأجوبة المتعلقة بتدريس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

الجدول رقم (6) إجابات مفردات العيّنة عن السؤال المتعلق بالأسباب التي تحول دون إتقان مادة القواعد

الأسباب التي تحول دون اتقان مادة القواعد	التكرارات	النسب المئوية
- المنهاج	33	% 53,2
- الحجم الساعي.	11	% 17,7
- التطبيقات.	11	% 17,7
- أسباب أخرى	07	% 11,3

المجموع	62	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

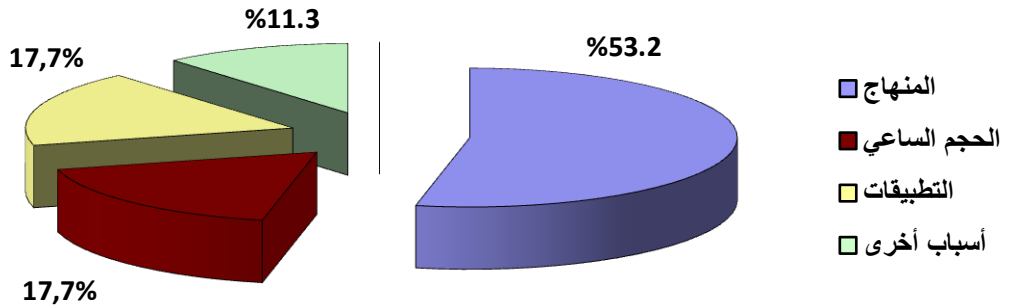
من واقع التحليل السابق و المتعلق بالأسباب الّتي تحول دون إتقان مادة القواعد فنستنتج أنّ المنهاج يشكل أكبر نسبة ويليه الحجم الساعي و التطبيقات.

ولقد لاحظنا من خلال النظرة الّتي ألقيناها على مناهج النحو أن برمجة الدروس المتعلقة بالجانب النحوي وكذا الصرفي والصوتي تمّت بكيفية غير متوازية ، وكأن علم الصوت ليس له وجود. كذلك فإنّ نشاط التطبيقات لم يعد يدرج ضمن حصة خاصة كتلك الّتي حظي بها في السنوات الماضية.

ومن الأسباب الأخرى الّتي يرى الأساتذة أنّها تحول دون إتقان مادة القواعد ما يلي:

- البرنامج المكثف.
- عدم الاهتمام بتنمية مهارة التعبير الشفوي.
- عدم إتقان أساتذة اللّغة العربية للنحو العربي .
- عدم تشجيع الأولياء أبناءهم على الاهتمام باللّغة العربية، وكذا بالنحو العربي.
- عدم اهتمام أساتذة المواد الأخرى باستعمال اللّغة العربية الفصيحة أثناء أدائهم التعليمي .

الشكل رقم (5):معدلات الأجوبة المتعلقة بالأسباب التي تحول دون تدريس مادة القواعد



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

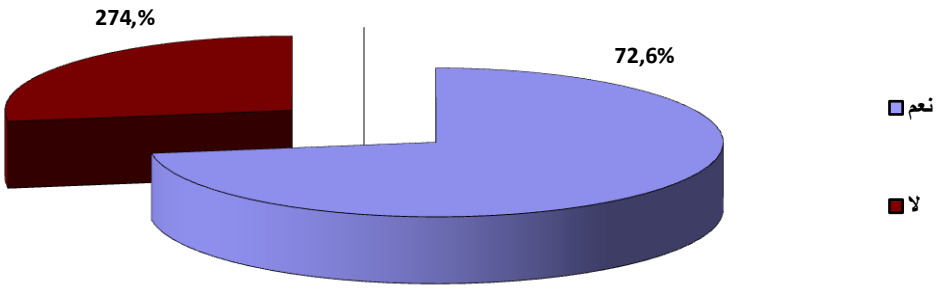
الجدول رقم (7) اجابات مفردات العيّنة عن السؤال المتعلق بمدى استجابة برنامج القواعد لحاجات التلاميد

مدى استجابة البرنامج لحاجات التلاميد	التكرارات	النسب المئوية
- نعم	45	% 72,6
- لا.	17	% 27,4
المجموع	62	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

في ضوء الجدول السابق و بخصوص الاجابات السابقة لأسئلة الاستبيان المتعلقة بحاجات التلاميذ فإنّ النسبة الغالبة أجابت بنعم.

الشكل رقم (6):معدلات الأجوبة المتعلقة بمدى استجابة البرنامج لحاجات التلاميذ



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الاحصائية

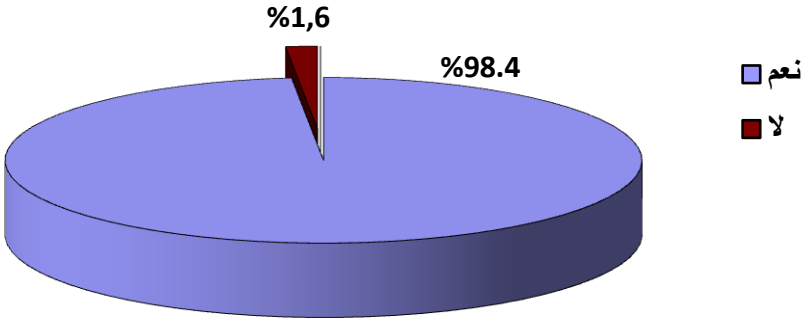
الجدول رقم (8) اجابات مفردات العيّنة عن السؤال المتعلقة بمخاطبة التلاميذ باللغة العربية الفصحى

مخاطبة التلاميذ باللغة العربية الفصحى	التكرارات	النسب المئوية
- نعم	61	% 98,4
- لا.	01	% 1,6
المجموع	62	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

من خلال التحليل السابق يتبيّن أن المعدل العام لنسبة من أجابوا بنعم نخاطب التلاميذ باللّغة الفصحى هو الأكبر.

الشكل رقم(7):معدلات الأجوبة المتعلقة مخاطبة التلاميذ باللغة العربية الفصحى



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

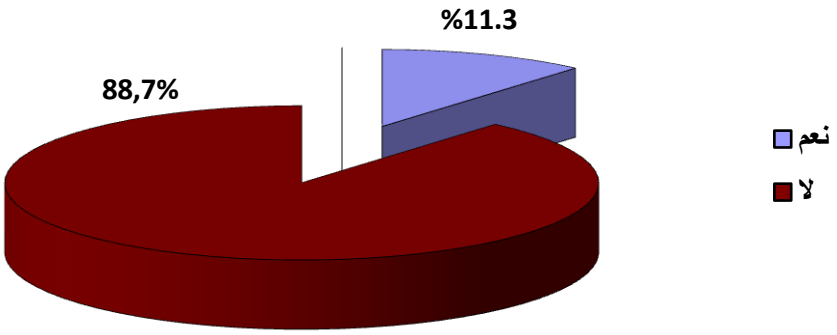
الجدول رقم (9) اجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بمهمة تيسير النحو

هل تقع مهمة تيسير النحو على عاتق الأستاذ وحده؟	التكرارات	النسب المئوية
- نعم	07	% 11,3
- لا.	55	% 88,7
المجموع	62	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

نلاحظ بأنّ الأقلية فقط ترى أنّ مهمة تيسير النحو تقع على عاتق أستاذ العربية فقط.

الشكل رقم(8): معدلات الأجوبة المتعلقة بمجال مهمة تيسير النحو



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

المبحث الثالث: العناصر المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بفئة المتعلمين

وتتمثل أساسا في مكونات عيَنة البحث و أدوات جمع البيانات و أساليب عرض هذه البيانات ثمّ تحليلها.

1 – عينة الدراسة : لقد تمثلت العينة موضوع البحث في تلاميذ يزاولون الدراسة في السنة الأولى من التعليم المتوسط، و بلغ عددهم 94 مبحوث ، يمثلون مختلف الشرائح الاجتماعية.

الجدول رقم (1): العيَنة المساهمة في الدراسة

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	60	% 63,8
أنثى	34	% 36,2
المجمـــوع	94	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بعد تجميع بيانات العيَنة

نلاحظ من معطيات الجدول الخاص بدراسة عينة البحث من فئة المتعلمين أنّ الغالبية ذكور ، – والإحصائيات الخاصة بالنتائج المدرسية في السنوات الأخيرة تعكس تفوق عنصر الإناث على عنصر الذكور – أما فيما يخصّ تحصيلهم الدراسي فتبينه معطيات الجدول رقم (2)

2 - **أدوات جمع البيانات:**

تعتبر الاستبانات من المصادر الأساسية التي تم الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات الميدانية اللازمة، حيث تم تصميم نموذج هذه الاستبانة بالاعتماد على الإطار النظري للبحث و على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، كما تمّت الاستعانة بآراء بعض الزملاء من ذوي الخبرة المهنية، وبعض الباحثين في مجال اللّغة العربية.

ولقد حوت استمارة الاستبانة تسعة أسئلة هي في مجملها مغلقة ووفق عبارات متعددة تهدف إلى حصر الأسباب التّي تؤدي بالمتعلم إلى النفور من تعلم مادة القواعد في هذا المستوى ؛ ولا تتضمن إلاّ سؤالا واحدا مفتوحا ورد في الأخير وهو:ماذا تقترح؟ وكان الغرض من ورائه إدراك حاجات التلاميذ.و قد سبقت هذه الأسئلة بطلب معلومات تختص بطبيعة الفئة المبحوثة، وتتعلق بما يلي:(تحديد الجنس، وصف المستوى الدراسي).

أمّا بقية أسئلة الاستبانة فقد قصدت من ورائها الوقوف على الأمور الآتية:

- مدى مساهمة أفراد العينة في العملية التعليمية التعلُمية الخاصة بدرس القواعد والّذي لا يتأتى إلاّ بالتحضير الجيد ؛ فكان السؤال:هل تحضر الدروس، وتنجز التطبيقات؟

- مدى تفاعل التلميذ مع طريقة معلمه أثناء الدرس النحوي فكان السؤال : هل تعجبك طريقة الأستاذ في تدريس قواعد اللّغة العربية؟

- حصر نوع الصعوبة الّتي تواجه المتعلم في تعلم القواعد وتمثل ذلك في السؤالين الآتيين:

– هل الصعوبات الّتي تواجهك في مادة القواعد تكمن في مادة النحو؟ أو الصرف؟

– هل يتعلق الأمر بفهم الدروس؟ حلّ التطبيقات؟ الإعراب؟

– إدراك مدى مساهمة أفراد الأسرة الواحدة في تيسير النحو للمتعلم؛ فكان السؤال هل تستعين بفرد من العائلة في فهم دروس القواعد؟ بشخص من خارج العائلة؟ إذا كان الجواب نعم فمن هو؟

– إدراك مدى اهتمام المتعلم بتطبيق قواعد النحو في الوسط المدرسي وخارجه، وأيضا معرفة مدى مساهمة أساتذة المواد الأخرى في تيسير النحو العربي ، ومن أجل ذلك وجهت سؤالين:

– الأوّل: هل تحرص على التحدث باللّغة العربة الفصحى مع زملائك داخل المتوسطة وخارجها؟

– الثاني:هل تحرص على التحدث باللّغة العربية في جميع المواد الدراسية؟

3 - أساليب عرض البيانات

بهدف تحليل و عرض البيانات المتحصل عليها من عيّنة البحث تم الاعتماد على البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية « *Statistical package for Social Scences (SPSS)* » لغرض استخراج التكرارات و النسب المئوية لمتغيرات البحث التي تجسدت في أسئلة الاستبانة.

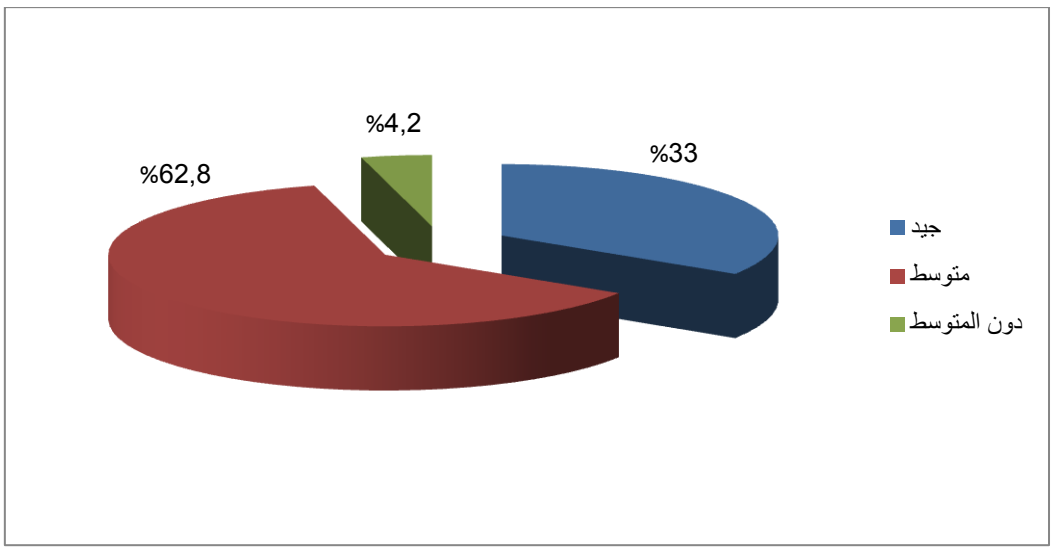
الجدول رقم(2) : إجابات مفردات العيّنة عن السؤال المتعلق بالتحصيل الدراسي في مادة القواعد

التحصيل الدراسي في مادة القواعد	التكرارات	النسب المئوية
جيـّد.	31	% 33
متوســط.	59	% 62,8
دون المتوســط.	04	% 04,2
المجموع	94	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

إذن فالإجابات السابقة لأسئلة الاستبانة المتعلقة بالتحصيل الدراسي تبيّن نتائجها أنّ الغالبية تتمتع بمستوى دراسي متوسط.

الشكل رقم (1): معدلات الأجوبة المتعلقة بالتحصيل الدراسي في مادة القواعد



المصدر : من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

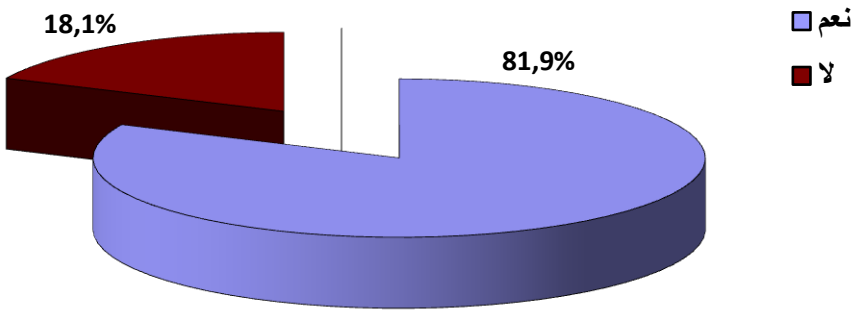
الجدول رقم (2) إجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بمدى حب التلاميذ عيَنة البحث لمادة القواعد

هل تحبَ مادة القواعد؟	التكرارات	النسب المئوية
- نعـم	77	% 81,9
- لا.	17	% 18,1
المجموع	94	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

في ضوء الجدول السابق و المتضمن الاستفسار عن ميل أو حب التلاميذ لمادة القواعد، فإنّ النتائج إيجابية.

الشكل رقم(2) : معدلات الأجوبة المتعلقة ب بمدى حب التلاميذ عيَنة البحث لمادة القواعد



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

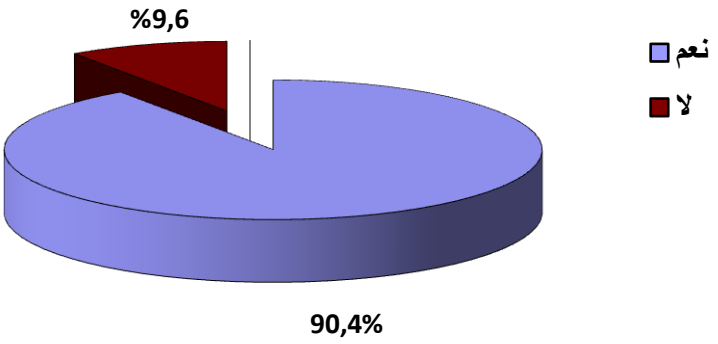
جدول رقم(3):إجابات مفردات التلاميذ عيَنة البحث عن السؤال المتعلق بالتحضير للدروس وإنجاز التطبيقات

هل تعدُ الدروس، وتنجز التطبيقات ؟	التكرارات	النسب المئوية
نعـم.	85	% 90,4
لا.	09	% 09,6
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

بخصوص الإجابات الخاصة بسؤال الاستبانة المتعلق باهتمام التلاميذ بمادة القواعد فإنّ النسبة الغالبة أجابت بنعم.

الشكل رقم (3) : معدلات الأجوبة المتعلقة بالتحضير للدروس و إنجاز التطبيقات



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

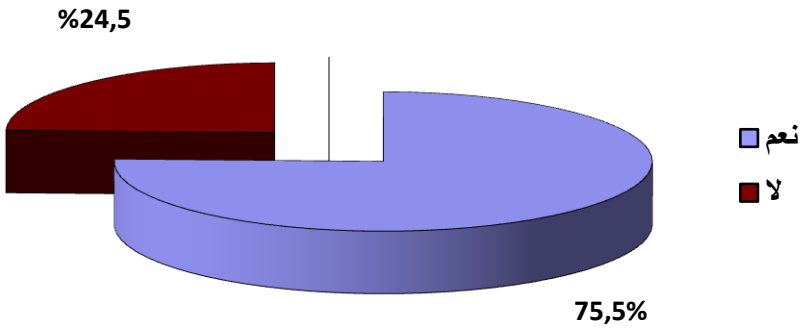
جدول رقم(-4): إجابات مفردات عيَنة البحث عن السؤال المتعلق برأيهم حول تدريس أساتذتهم لمادة القواعد

هل تعجبك طريقة تدريس الأستاذ لمادة قواعد اللغة العربية؟	التكرارات	النسب المئوية
نعـم.	71	% 75,5
لا.	23	% 24,5
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

بخصوص الاجابات الخاصة بسؤال الاستبانة المتعلق برضى التلاميذ عن طريقة أساتذة اللغة في تدريس اللغة العربية ، فإنّ السواد الأعظم أجاب بنعم.

الشكل رقم (-4) : معدلات الأجوبة المتعلقة برضى أفراد عيَنة البحث عن طريقة تدريس أساتذتهم لمادة القواعد.



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

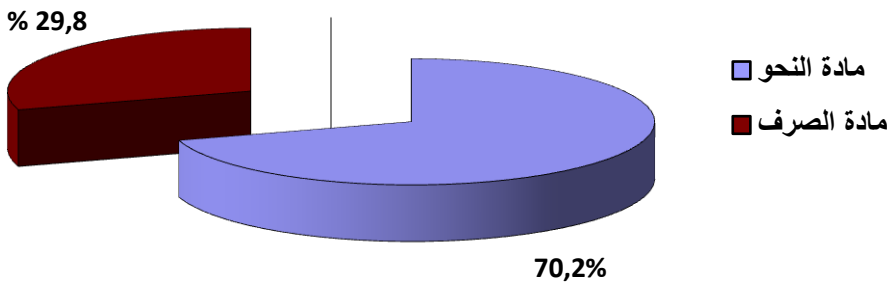
الجدول رقم (5): إجابات أفراد عيَنة البحث عن السؤال المتعلق بالصعوبات التي تواجههم في مادة القواعد

هل الصعوبات التي تواجهك في مادة القواعد تكمن في:	التكرارات	النسب المئوية
- مادة النحو	66	% 70,2
- مادة الصرف	28	% 29,8
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

في ضوء الجدول السابق المتضمن إجابات مفردات العيَنة حول **نوع الصعوبات** الّتي تواجههم في مادة القواعد فإنّ الدراسة تبيّن أنّها تتعلق بمادة **النحو** .

الشكل رقم(5): معدلات الأجوبة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه التلاميذ عيَنة البحث في مادة القواعد



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

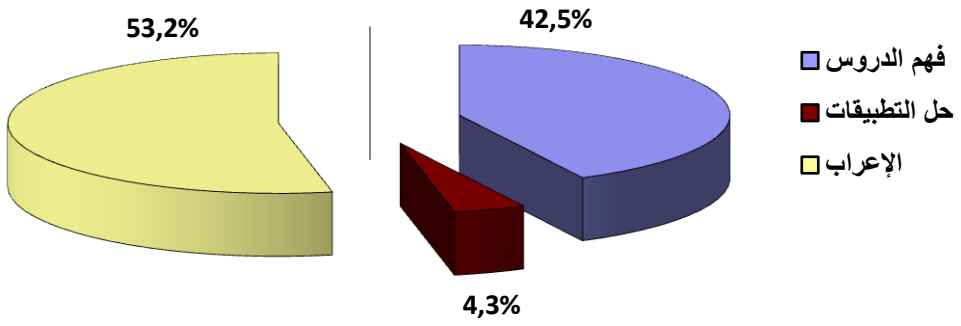
الجدول رقم (6 إجابات أفراد عيَنة البحث عن السؤال المتعلق بمواطن الصعوبات

الصعوبات التي تواجهك في مادة القواعد تكمن في:	التكرارات	النسب المئوية
- فهم الدروس	40	% 42,5
- حلَ التطبيقات.	04	%04,3
- الإعراب.	50	%53,2
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الإحصائية

من واقع التحليل السابق و المتعلق بمواطن الصعوبات فإنّ الدراسة الإحصائية تبيّن أنّها تتعلق بالإعراب، وبفهم الدروس.

الشكل رقم (6):معدلات الأجوبة المتعلقة بمواطن الصعوبات



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

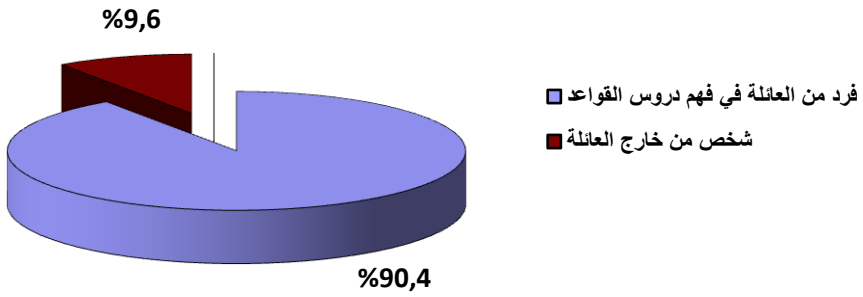
الجدول رقم (7) إجابات أفراد عيَنة البحث عن السؤال المتعلق باستعانتهم بأشخاص غير الأستاذ لفهم الدروس

هل تستعين بـــ:	التكرارات	النسب المئوية
- فرد من العائلة في فهم دروس القواعد	85	% 90,4
- شخص من خارج العائلة	09	% 09,6
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الاحصائية

في ضوء الجدول السابق و بخصوص الاجابات السابقة لأسئلة الاستبانة المتعلقة بالاستعانة بأشحاص غير الأستاذ لفهم دروس القواعد لفإنّ الأغلبية تستعين بأحد أفراد العائلة. وعيّنة قليلة تلجأ إلى الدروس الخصوصية.

الشكل رقم (7):معدلات الأجوبة المتعلقة بمدى استعانة أفراد عيَنة البحث بأشخاص غير الأستاذ لفهم الدروس



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

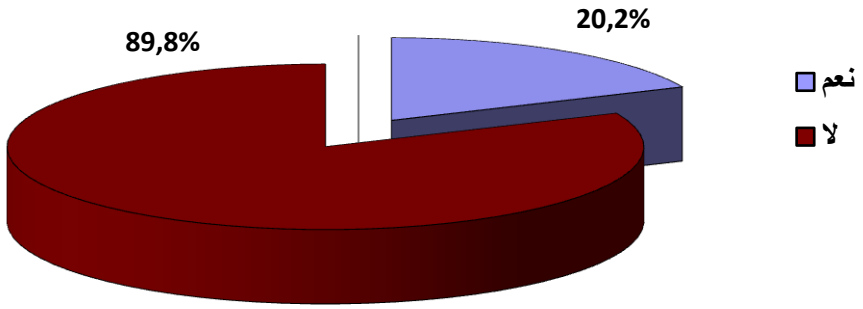
الجدول رقم (8) إجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بحرصهم على التحدث باللغة العربية الفصحى

هل تحرص على التحدث باللغة العربية الفصحى مع زملائك داخل المتوسطة، و خارجها؟	التكرارات	النسب المئوية
- نعم	19	% 20,2
- لا.	75	% 89,8
المجموع	94	%100

المصدر: نتائج المعالجة الاحصائية

من خلال التحليل السابق يتبيَن أن النسبة الغالبة من المتعلمين تنفي حرصها على التحدث بالعربية الفصحى مع الزملاء داخل المؤسسة وخارجها.

الشكل رقم(8):معدلات الأجوبة المتعلقة بحرص التلاميذ عيَنة البحث على التحدث باللغة العربية الفصحى



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

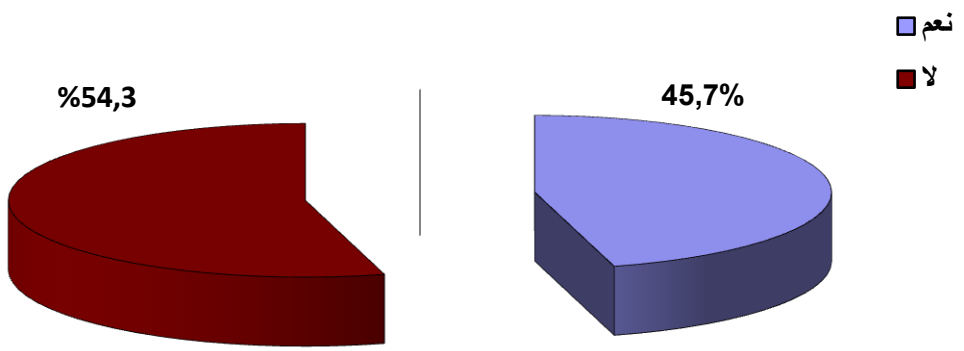
الجدول رقم (9) إجابات مفردات العيَنة عن السؤال المتعلق بحرصهم على التحدث باللغة العربية الفصحى في جميع المواد الدراسية

هل تحرص على التحدث باللغة العربية الفصحى في جميع المواد الدراسية؟	التكرارات	النسب المئوية
- نعم	43	% 45,7
- لا.	51	% 54,3
المجموع	94	% 100

المصدر: نتائج المعالجة الاحصائية

يوضح الجدول أعلاه أنّ النسبة الغالبة لا توظف اللّغة الفصحى أثناء تعلمها لمختلف المواد الدراسية الناطقة بالعربية.

الشكل رقم(9): معدلات الأجوبة المتعلقة حرص التلاميذ عيَنة البحث على التحدث باللغة العربية في جميع المواد الدراسية



المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية

المبحث الرابع: تحليل نتائج الاستبانات

أ –تحيل النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية الّتي خصّت فئة الأساتذة:

لقد تمخضت الدراسة الّتي أُجريت على فئة الأساتذة عن النتائج الآتية:

1– أنّ نسبة الذين حصروا النقائص المتعلقة بقواعد النحو في الجانب النحوي تمثل 45.2 بالمائة وفي الجانب الصرفي تمثل43.5 ، أمّا في الجانب الصوتي فتمثل 11.3 فقط.

إنّ النظرة السريعة الّتي ألقيتها على البرنامج السنوي المسطر لقواعد النحو بيّنت لي عدم التوازي في إدراج الدروس المتعلقة بالجانب النحوي والصرفي وكذا الصوتي ،بل إنّ الدرسين الّذين لهما علاقة بعلم الأصوات(الحرف الشمسي، والحرف القمري ، ودرس همزتا الوصل والقطع) أدرجا ضمن حصص الإملاء حيث يتمّ التركيز على الرسم الإملائ (الكتابة) وليس على الجانب الصوتي (كيفية النطق)؛ وكأنّه لا علاقة لعلم الأصوات بعلم النحو أو الصرف؛ فقواعد النحو في الاصطلاح يُقصد بها"**دراسة ووصف البنيات التركيبية والصرفية والصوتية للغة ما**".[175]

ولعل عدم الاهتمام بهذا الجانب من قواعد النحو(الصوت) في وضع البرنامج السنوي هو الّذي صرف الأساتذة عن ملاحظة الهفوات ؛ إذ أنّ تجربتي – الّتي تجاورت العشرين عاما – في مجال التعليم جعلتني أقف على هذه النقائص مثل عدم تمييز المتعلمين عند النطق بين الضاد والظاء ، وبين التاء والثاء، وهمزة الوصل وهمزة القطع...

كما أنّ البرنامج المسطر للنحو لم يراع التدرج أحيانا في التخطيط للدروس؛ فهل يعقل أن ننتقل من تدريس الجملة الفعلية، وعناصرها (الفعل اللازم والمتعدي،الفاعل ،المفعول به ...) مباشرة إلى تدريس الجملة المنسوخة بكان و أخواتها، وإنّ و أخواتها دون أن نتعرض قبل ذلك إلى درس الجملة الاسمية؟ ومعرفة الصور اللّفظية الّتي يرد عليها الخبر؟ وكيفية إعرابها؟

---

[175] جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012 ص 26 ، نقلا عن أحمد الهاشمي ، جواهر البلاغة في المعاني والبيان و البديع، منشورات دار احياء التراث العربي .ط2، بيروت (د.ت)، ص 26 .

2 – إنّ نسبة المبحوثين الذين لاحظوا أنّ النقائص المتعلقة بقواعد النحو تبرز في نشاط القراءة بلغت 61.2%، ويليها التعبير الكتابي بنسبة 25.8 % ثمّ التعبير الشفهي و التطبيقات النحوية بنسبة6.5 %

ويقصد بالقراءة في هذا المقام (القراءة الجهرية) و الّتي يتمّ التركيز عليها في الحصة الأولى من كل وحدة تعليمية، ونشير هنا إلى أنّ القراءة تتم في حصص أخرى ولكن بشكل أخف و في وقت أقل ، ومن هذه الحصص حصة القواعد، وحصة دراسة نص وذلك استنادا إلى المقاربة النصية .

وقد يرجع سبب الضعف في القراءة إلى نفور التلاميذ من الكتاب ؛ إذ أصبح أبناؤنا يقبعون أمام التلفاز أكثر ممّا يجلسون في حجرات الدراسة" **فمع إكمالهم مرحلة الدراسة الثانوية يكون التلاميذ قد قضوا 20000 ساعة مشاهدة في مقابل 15000 ساعة في المدرسة**"[1] ولهذا فلقد خلصت الدراسات إلى نتيجة مقلقة مفادها أنّ أطفال التلفاز يُصابون بتدني قدراتهم العقلية بسبب قلة ممارستهم للقراءة ' يقول "(برونو بتلهايم) bruno bettelheim : **التلفاز يأسر الخيال لكنّه لا يحرره أمّا الكتاب الجيّد فإنّه ينبه الذهن ويحرره في الوقت ذاته... فتصبح القراءة ممارسة سطحية؛ ويرجع السبب إلى الانتباه المسترخي غير المركز(السلبية العقلية) المصاحب للمشاهدة التلفازية الّذي يعيق نمو قدرة الأطفال على تفسير المادة اللّفظية بطريقة ذات معنى ممّا يجعل عملية القراءة والتحصيل شاقة جدا**" [2] إذن فالخوف اليوم كلّ الخوف أن تتحول وسائل الإعلام – ذات النفوذ الجماهيري الواسع- إلى معاول تهدم اللّغة، بدل أن تساهم في تثبيت أركانها، وتقوية فروعها.

---

1 – علي حمودين، اللّغة العربية في ظل الإعلام والعولمة، أيّ واقع؟ أيّ مصير؟مداخلة الملتقى الوطني الثانيلقضايا النحوالعربي جامعة عبد الرحمن بن خلدون، تيارت. نقلا عن:

محمد الأمين خلادي ، ظاهرة التعدد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح و مدونة المفهوم) ، التعدد اللّساني واللّغة الجامعة،الجزء الثاني، المجلس الأعلى للّغة العربية،الجزائر،2014،ص124.

2 - سالم مبارك الفلق، اللّغة العربية، التحديات والمواجهة: agg @ yahoo.comwww. alfal نقلا عن: محمد الأمين خلادي، ظاهرة التعدد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح و مدونة المفهوم)ص125. ، التعدد اللّساني واللّغة الجامعة،الجزء الثاني، المجلس الأعلى للّغة العربية،ص125 .

ولتدارك النقائص الملحوظة في قواعد النحو خلال نشاط القراءة الخاص بتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ينبغي على المعلم تدريب تلاميذه على الأمور الآتية:

- العناية بضبط مخارج الحروف بمنتهى الدّقة **" فالهمزة والهاء : من أقصى الحلق، والعين والحاء من وسطه، والغين والخاء من أعلاه، والقاف من أقصى اللّسان، ويليها مخرج الكاف، والجيم والشين والياء من وسطه "** [1] وهكذا... بالإضافة إلى التأكيد على نطق الشدّة، والمدة ، وهمزة الوصل،والتنوين ،وغير ذلك.
- تعويد التلاميذ على ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ضبطا صحيحا، وتنبيههم إلى ما وقعوا فيه من الأخطاء، مع الحرص على تصحيحها فورا.
- تدريبهم على التنغيم وهو**" نغم جرس الكلمة وحسن الصوت في القراءة وغيرها"**[2] ويكون ذلك بتنويع الصوت مع تنوع الأساليب اللّغوية(خبر، استفهام، طلب، نداء، تعجب ....
- مراعاة علامات الوقف عند القراءة بحيث يكون الوقف قصيرا على الفاصلة، مع تحريك أواخر الكلمات، ويكون تاما عند الوقف على النقطة مع تسكين أواخر الكلمات.
- التعرف على نوع جديد من أنواع التراكيب اللّغوية، والاهتمام بتحليل مكوناتها، مع الكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصرها، ثم مطالبة المتعلمين باستخدامها في سياقات لغوية أخرى.
- ولإثارة الدافع نحو القراءة لدى المتعلمين يجب على المعلم أن يختار من النصوص مايلبي حاجاتهم

ومتطلباتهم، كأن يستخدم نصوصا حيّة مأخوذة من المجلات والصحف والدوريات تكون مواضيعها مشوقة ومثيرة كالتحدث عن آخر الاكتشافات العلمية، أو عن أحد المشاريع الناجحة في عالم الاقتصاد أو الثقافة.

3 – وفيما يخص طرائق التدريس المستعملة فإنّ النسبة 74.2 % ترجح الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية ،

1– نايف محمود معروف،خصائص العربية وطرائق تدريسها،دار النفائس،ط 6 ، بيروت، لبنان، 2008، ص 88 .

2 – بن عودة بلقاسم بن محمدنتيسير النحو عند تمام حسان في ضوء نظرية تظافر القرائن،مجلة الباحث ، العدد الثاني ، جامعةابن خلدون تيارت،2011 ، ص196 .

و25.8 %ترجح الطريقة الاستقرائية، ومع أنّني أضفت سؤالا آخر لمعرفة البدائل المقترحة في هذا المجال إلاّ أنّ الغالبية لم يكترث له، و أربعة أفراد فقط من طائفة المبحوثين رشّح الطريقة الوظيفية ، وهذا يعكس عدم اهتمام أفراد العيّنة بالبحث عن المستجدات في عالم التربية، و كذا السعي لتجديد معارفهم في هذا المجال.

ونجاح درس القواعد مرهون بما يظهره المعلم من مهارة أثناء أدائه لمهمته، و بالإضافة إلى الطريقة البنيوية والطريقة التواصلية – اللّتان سبق الحديث عنهما– تقترح المقاربة بالكفاءات على المعلم طرقا أخرى مثل:

-**الطريقة النشيطة:** وهي ترتكز على مبادرة التلاميذ ،كأن يطلب منهم المعلم جمع ما يشاؤون من النصوص أو العبارات...الّتي تتصل بقاعدة نحوية ، وخلال حصّة القواعد يعرض التلاميذ ما جمعوه ، فينطلق الحوار و المناقشة ،وينتهي الأمر باستنباط القاعدة المقصودة، وما يميّز هذه الطريقة عن غيرها أنّها تستثمر نشاط التلاميذ،و كذلك تحفزهم على الإطلاع والبحث، وتبعث في نفوسهم الثقة.

-**طريقة حل المشكلات:** وتنطلق من **" طرح موضوع للحديث أو الكتابة تبرز من خلاله مشكلة نحوية يثيرها المعلم، ويوضح أنّها موضوع الدّرس القادم ، وتؤخذ أمثلتها من دروس التلاميذ في المواد اللّغوية المتعددة"**[1] فتناقش هذه الأمثلة، وتستنتج القاعدة ؛ وما يميّز هذه الطريقه هو أنّها تتخذ واقع التلميذ منطلقا لها.

4 – وفيما يخص **المساءلة المتعلقة بتدريس النحو وفق المقاربة بالكفاءات،** فلقد بلغت نسبة المبحوثين الذين عبروا بنعم 98 بالمائة .ممّا يعني أنّ الجميع يتبنى هذا المنهج؛ إلاّ أنّني من خلال زياراتي الميدانية والّتي قمت بها في نهاية الموسم الدراسي الماضي (2014 – 2015) وفي بداية الموسم الدراسي الحالي (2015 – 2016) للأساتذة في الأقسام –كمفتشة لغة عربية للتعليم المتوسط – لحظت أنّ المعلم لايطبق من الطرائق الحديثة شيء وكأنّه لم يسمع بها قط؛ و إنّه لا يعتمد المقاربة النصية ويلجأ إلى **طريقة النماذج** وتعني هذه الأخيرة أن تعرض نماذج و أمثلة من اختيار المعلم ثمّ يطالب المتعلم بقراءتها ومناقشتها و استخراج الأحكام **" والاعتراض على ذلك أنّ عيب الأمثلة هو جفافها، وعدم ترابطها الفكري ، وتكلفها الّذي يجعل النحو مادة لا تعايش الحياة، وهوما**

---

1 – قاضي محي الدين ،الرائد في طرائق القواعد ، دار العلوم ،عنابة،2008 ، ص32 .

يفقدها اقتناع التلميذ، ولا يكسب منها ما نوده من إحساس... ودليل ذلك أنّنا نقدم في الأمثلة ...

–كان الطفل مريضا، أصبح الجو معتدلا، صار القمح دقيقا...

فماذا من رابط بين هذه الجمل سوى الشكل النحوي ؟ وما ذنب المتعلم أن ينتقل تفكيره من جو المرض إلى اعتدال الجو، وتحول القمح إلى دقيق.''[1]

ولحظت أنّ التلميذ خلال درس قواعد النحو لايزال ذلك العنصر السلبي في العملية التعليمية،

الّذي يكتفي بأخذ المعلومة ثمّ تخزينها، واسترجاعها في أوقات الامتحانات؛ إذ المعلم هو الذي يشرح الدرس،وهو الّذي يملي القانون النحوي ،ويكتبه أحيانا، وهذا ما يثبت ما صرح به السيد المفتش العام للتربية مسقم نجادي حين قال:**'' كل التقارير الّتي أجريت في الحقل التربوي توضح أنّ كلا من المعلم والأستاذ لا يزالان يطبقان الممارسات القديمة"** [2] أي أنّ التعليم في الجزائر ما يزال يعتمد المقاربة بالمضامين أو المحتويات، الأمر يدعونا إلى التساؤل أين الخلل؟

هل المعلم الجزائري يعي فاعلية المقاربة بالكفاءات ولا يريد تطبيقها؟ كلا إنّ مفهوم المقاربة بالكفاءات، وكذا أهمية تطبيقها في العملية التعليمية التعلُمية لم يتضح بعدُ في أذهان معظم المعلمين في الوطن الجزائري؛ وإذا كان الأمر كذلك، فللمشرف التربوي جزء من المسؤولية في هذا المجال ذلك أنّ **''حركة التربية القائمة على الكفاءات والّتي ظهرت سنة 1968 بالولايات**

---

1 – المرجع السابق، ص39 – 40

2 – تصريحات السيد المفتش العام للتربية مسقم نجادي ، مداخلة اليوم الافتتاحي للملتقى التكويني – الأوّل– لمفتشي التعليم المتوسط (المتربصين)، ثانوية الرياضيات، القبة، الجزائر العاصمة، بتاريخ: 15 – 03 – 2015.

المتحدة الأمريكية حدثت مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين" [1] إذن على المشرف التربوي أن يبحث عن الأساليب الناجعة الّتي تضمن تكوين المعلمين تكوينا عمليا وذلك بتقديم دروس نموذجية أمامهم، و تحليل نتائجها للوقوف على محاسنها، ، ومحاولة تطبيقها، وتجنب مساوئها، كما أنّ المقاربة بالكفاءات تتطلب توفير مختلف الوسائل البيداغوجية الإيضاحية كالرسوم والخرائط والكتب والصور...وكذلك التكنولوجية كالكمبيوتر،والفيديو، والإنترنيت، وجهاز العرض العلوي...كما نؤكد في هذا المجال على ضرورة اطلاع المعلمين والأساتذة على كلّ جديد من خلال عقد الملتقيات و برمجة الندوات و الأيام الدراسية، والنشر في مختلف وسائل الإعلام والاتصال.

5 – و فيما يخص **المساءلة المتعلقة بأبرز الأسباب الّتي تحول دون إتقان مادة القواعد** فلقد عبر المبحوثون عن آرائهم كالآتي : 53.2 % ترى أنّ المنهاج هو السبب، بينما 17.7 % ترى أنّ الحجم الساعي هو المسؤول عن ذلك ، والنسبة نفسها تتكرر لدى من يرى أنّ التطبيقات هي السبب.

لقد سبق لي أن وضحت عدم التوازي الملحوظ في منهاج تعليم دروس قواعد النحو للطور الأوّل من التعليم المتوسط ؛ إذ أُهمل الجانب الصوتي – رغم أهميته – باعتباره جزء ا لا يتجزأ من اللّغة بعامة ومن قواعد النحو بخاصة؛ إذ تعرف اللّغة على أنّها **" نظام من العلامات الصوتية المنطوقة الخاصة بالإنسان حيث تمكن الأفراد من التواصل بينهم "** [2] ،وقد يكون كتاب تجديد النحو لشوقي ضيف بادرة خير في هذا المجال إذ أنّه نظر إلى النحو نظرة كلية وشاملة وأضاف إلى الأسس الخمس الّتي بنى عليها نظرته التيسيرية للنحو العربي أساسا سادسا سماه إضافات متنوعة تهدف إلى توضيح الصياغة العربية في نفس طالب النحو وتتمثل في**"بعض قواعد ضرورية لخدمة النطق السليم بكلمالعربية وحروفها، وهي قواعد استعرتهاللكتاب من**

1– جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، اللغة العربية وآدابها، الكتاب الثاني، السنة الرابعة،ص61.

2 – صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومه، ط 7،الجزائر2012، ص213 .

علم التجويد، و كان أسلافنا لا يضعونها في كتبهم النحوية، إذ كانت تدرس للناشئة مع حفظهم للقرآن الكريم، وكانوا يتعلمون النحو بعد ذلك فاستغنوا عنها.''[1] ولعل ضيف بهذا العمل يكون قد وفر للناشئة المادة اللازمة لتيسير قواعد النحو ، والّتي تعني دراسة(الصوت ، والصرف، والنحو).

أمّا فيما يخص الحجم الساعي ، والشكوى الّتي سمعناها ولازلنا نسمعها عن كثافة البرامج التعليمية في بلادنا وكذلك عن ثقل الحجم الساعي؛ فقد ورد في مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**''يعتمد التنظيم الجديد للزمن الدراسي على ضمان حجم ساعي كاف لإنجاز كافة النشاطات التعليمية المقررة من المناهج الرسمية، حيث تحتوي السنة الدراسية على 34 أسبوع دراسي (30 أسبوع لإنجاز نشاطات التعلم + 4 أسابيع للتقويم.''** [2] ؛ كما كشف تقرير(التربية للجميع 2012) [3] أجري للمقارنة بين عدد من الدول العربية كالجزائر وقطر، وعدد آخر من الدول الأوربية كفرتسا أنّ أضعف حجم ساعي في هذا الإطار سُجل في الجزائر.

وفيما يخص التطبيقات فقد سبق وبينا أنّ منذ الموسم الدراسي (2013 – 2014) حذفت الحصة المخصصة لهذا النشاط من الجدول الزمني الأسبوعي ، وأصبحت حصة الأعمال الموجهة(مستحدثة) **''تخصص لأعمال مكملة للدروس ، لكنّها لا تكون حصّة للتطبيقات وحل التمارين، بل يتناول فيها الأستاذ مع فوج من التلاميذ أعمالا لايمكن أن يقوم بها أثناء الدرس كالبحث في القاموس، إنجاز مخطط بحث أو عرض كيفية العمل ضمن فوج من الأقران...''**[4]) ولعل هذا الأمر أثار الشعور بالضيق لدى كلّ من المعلم والمتعلم فاللّغة إنّما تحيا بالتطبيقات (كتابية كانت أو شفهوية) .كذلك فإنّ تمارين

1– شوقي ضيف ، تجديد النحو، دار المعارف،ط 4 ،القاهرة،ص41 .

2 - مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص ب.

3 – الملتقى التكويني لمفتشي التعليم المتوسط الخاص بمناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات، سيدي بلعباس يوم: 21 – 11- 2015 .

4 – مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص19 .

القواعد في كتاب اللغة العربية قليلة ومعظمها ترسيخية ، وتتعلق بمسائل الإعراب والتصريف ، وكذلك التحويل وملء الفراغات.

وفيما يتعلق بالأسباب الأخرى فقد رأى البعض أنّ الأمر يعود إلى ضعف الزاد المعرفي الخاص بالمادة لدى بعض الأساتذة، ورأى آخرون أنّ السبب يعود إلى عدم تشجيع الأولياء أبناءهم على الاهتمام باللّغة العربية.

6 – وفيما يخص **المساءلة المتعلقة بمدى استجابة برنامج القواعد** المخصص للطور الأوّل من التعليم المتوسط **لحاجات المتعلمين** ف 72.6 % قالت نعم إنّه مستجيب لحاجات التلاميذ ، بينما 27.4 % قالت إنّه لا يستجيب.

إنّ المقاربة بالكفاءات تدعو المعلم إلى اعتماد النص سندا رئيسا في جميع حصص قواعد النحو وذلك لما له من أهمية **"فهو يضفي على العملية التربوية نسقا في التفكير، وانسجاما في العمل... كما يوفر الجهد والوقت ، فيسهل استخلاص الأمثلة المستهدفة وصياغتها ، واختيارها من مجرى واحد هو الوحدة التعليمية"**[1] و النصوص في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط مناسبة لأعمار المتعلمين، وقريبة من واقعهم، وتحوي عنصر التشويق أحيانا، إلاّ أنّ معظمها مأخوذ من الإنترنيت ؛ولغتهه مألوفة وإذا **" كنا نشدّد على ضرورة اعتماد النص منطلقا لتدريس اللّغة العربية ، فإنّ اختيار النص الجيّد، بموضوعه وحجمه ولغته وجودته الفنية، ومراعاته لمستوى الطلاب الذين يقدم إليهم – عقليا ولغويا– يعدّ من الشروط الأساسية لنجاح هذه الطريقة. "**[2] لذا فإنّ تلاميذنا بحاجة لسماع وقراءة نوعا آخر من النصوص الراقية، الّتي ينجذبون إليها ، فيتعلمون منها استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا و يؤدي بهم ذلك إلى تعلم عادات لغوية سليمة ، كما أنّه يجعلهم يكتشفون جمال اللّغة وروعة أساليبها **" ولا فرق في ذلك كلّه بين الانتقاء من تراثنا الأصيل ، أو حاضرنا المعاصر"**[3] غير أنني لاحظت من خلال الزيارات الّتي

---

1 – قاضي محي الدين ،الرائد في طرائق القواعد، ص39.

2 – نايف محمود معروف،خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص91 .

3 – محمد الأمين خلادي ، ظاهرة التعدد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح و مدونة المفهوم) ، التعدد اللّساني واللّغة الجامعة،الجزء الثاني، المجلس الأعلى للّغة العربية،ص125 .

قمت بها لعدد من الأساتذة في حصة قواعد النحو أنّ الأغلبية تعتمد طريقة النماذج الّتي سبق لي أن تكلمت عن سلبياتها.

7 – أمّا المساءلة المتعلقة **بمخاطبة التلاميذ باللّغة الفصحى** فقد بينت الاستبانة أنّ نسبة 98.4% قالت نعم، وأنّ نسبة 1.6% قالت لا.

إنّ التزام المعلم في حصة القواعد – بشكل خاص– الكلام باللّغة العربية المعربة **" يدعو التلاميذ إلى حب القواعد والرغبة في دراستها"**[1] إذ المعلم هو القدوة الحسنة **و"سلوك التلاميذ ما هو إلاّ نتيجة مباشرة للأسلوب الّذي يتبعه المعلم، ولذلك فإنّه كلّما أمكن تحديد الأنماط السلوكية للمعلم داخل حجرة الدراسة كلّما ساعد ذلك على تحديد أنماط السلوك الّتي يتبعها التلاميذ "**[2] ولهذا لا يجب أن نلوم التلاميذ إذ رأيناهم اليوم يكثرون من استعمال اللّغة العامية في المؤسسات التربوية.

وكذلك فإن الحرص على التحدث بلسان فصيح وبعربية معربة ييسر النحو للتلاميذ، ويساعدهم على اكتساب عادات لغوية سليمة.

8 – وبينت نتائج الدراسة الميدانية التي تتعلق بالمساءلة : هل تقع مهمة تيسير النحو على عاتق أستاذ العربية وحده؟ أنّ نسبه 88.7 % قالت لا، بينما نسبة 11.3 قالت نعم.

لقد سبق وعرفنا أنّ بيئة المتعلم الجزائري تحرمه من الاستماع إلى اللّغة الفصيحة ، وما يتعلمه سرعان ماينساه بمجرد خروجه إلى الشارع لذلك فإنّ مهمة تيسير النحو العربي للناشئة لا تقع على عاتق أستاذ العربية وحده، بل تتدخل فيها عوامل أخرى كتلك الّتي تتعلق ببيئة المتعلم ، وما يقدم له؛ فلقد جاء في أحد البحوث الميدانية الّتي أجريت في السنوات الأخيرة حول دور حفظ القرآن الكريم ما يلي**" لقد أثبت البحث أهمية التحفيظ القرآني للطفل خاصة إذا تمّ في بكور مراحل حياته، إذ يُعد تحفيظ القرآن**

---

1 –عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار غريب2002، ص 153.

2–محمد أحمد كريم – عنتر لطفي محمد –محمد غازي بيومي – ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، اسكندرية، مصر،2002 ،ص282 .

الكريم مقدمة أساسية وضرورية للطفل للوصول به إلى ممارسة اللّغة العربية ممارسة سليمة، وحفظ القرآن الكريم يفيده ويساعده في تقويم لسانه ،كما ينعكس ذلك إيجابا على مهاراته اللّغوية خاصة مهارة القراءة" [1] لذلك نرجو من الجهات المختصة أن توجه اهتمامها إلى إدماج التعليم القرآني في المنظومة التربوية الجزائرية .

كما أنّ وسائل الإعلام على اختلافها (السمعية، والسمعية البصرية) لا تقدم للناشئة ما تحتاجه من ألفاظ صحيحة، و عبارات و جمل سليمة ، هذا إضافة إلى الشح الكبير الذي تعاني منه البرامج المعدة للناشئة في التلفزيون الجزائري و **" نسبة ضئيلة من البرامج تعدّ باللّغة الفصيحة،ممّا يُبقي المشكلة قائمة، وملحة وتبحث عن حلّ ما"**[2] وتتجلى خطورة الأمر في كون أبنائنا يقبعون لساعات طويلة أمام التلفاز. كما أنّ لأغاني الرسوم المتحركة دوره أيضا في إكساب المتعلم عادات لغوية سليمة ولهذا ف**" كتابة الأغاني للأطفال يجب أن تكون بالفصحى المبسطة لأنّها الأشدّ تأثيرا في أذهان الأطفال ماضيا وحاضرا ، ومستقبلا إذ تمدهم باللّغة السليمة و تنمي إحساسهم الفني "**[3]

لذلك كلّه كان دور العائلة مهما في هذا المجال فحرص الأولياء على تحفيظ أبنائهم القرآن الكريم في سن مبكرة ، وكذلك مراقبة ما يشاهدونه من برامج تلفزيونية، و انتقاء ما يسمعونه من أغاني خاصة بالأطفال وتوجيههم وإرشادهم إلى مطالعة الكتب النافعة الّتي تثري زادهم الثقافي ، وتهذب أساليبهم ، وتصحح لغتهم يعين الأستاذ – بلا شك – على تيسير النحو العربي للناشئة.

---

1 – ليلى لطرش، دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية المهارات اللّغوية (مهارة القرآن الكريم أنموذجا)، كلية الآداب و اللّغات، جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللّغوية التعليمية و التعلمية7-8-9 ديسمبر2010،ص501.

2 – صليحة خلوفي، برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة، ودورها في تعليم العربيةالفصحى للناسئة- أغاني الرسوم المتحركة نموذجا- جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللّغوية التعليمية والتعلمية7-8-9 ديسمبر2010،ص214 -215 .

3 – المرجع السابق، ص234 – 235 .

ب – تحليل النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية الّتي خصّت فئة المتعلمين:

- لقد بينت نتائج المساءلة المتعلقة بحب التلاميذ لمادة القواعد أنّ النسبة الغالبة والمتمثلة في 81 % قالت، نعم و أنّ نسبة 18.1 % قالت لا .

إنّ انجذاب التلميذ نحو القواعد تتدخل فيه عدّة عوامل منها ماهو طبيعي ، وماهو مكتسب.

ومن العوامل الطبيعية ما هو وراثي : فالطفل يولد وله استعدادات فطرية تؤهله لأن يصير موهوبا في المجالات المختلفة منها العلمية والأدبية و الفنية **" إذ يعرف الموهوب في الحقل الأدبي من تفوقه في القراءة والتعبير، وميله إلى المطالعة، وتذوق الجمال في النصوص المكتوبة والمسموعة، وقدرته على مخاطبة الآخرين وإيصال أفكاره إليهم ، وإسهامه في النشاط اللّغوي العام ، واندفاعه الذاتي للنقد والحكم والتحليل"** (1)

ومن العوامل المكتسبة ما يتعلق ببيئته الاجتماعية حيث تلعب الأسرة دورا مهما في تنمية المهارات اللّغوية لدى أبنائها وأشرت فيما سبق إلى أهمية تحفيظ القرآن الكريم في سن مبكرة، كذلك تدخل الأولياء في انتقاء ما يجب أن يسمعه أبناؤهم من أغاني للأطفال ناطقة باللّغة العربية الفصحى، وما يجب أن يشاهدوه من برامج تلفزيونية مفيدة تنطق بلغة سليمة، وأيضا توجيههم إلى مطالعة الكتب النافعة؛ وإضافة إلى ذلك فإنّ البيئة المدرسية لها دورها الفعال في دفع التلميذ إلى حب لغته والاهتمام بتصحيح سلوكه اللّغوي؛ وباجتماع العوامل الفطرية والمكتسبة الّتي تساهم في تنمية المهارات اللّغوية لدى الطفل **" فإنّ الموهوب يصير مبدعا، والمبدع يصير عبقريا "**(2)

1- حمد الأمين خلادي ، ظاهرة التعدد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح و مدونة المفهوم) ، التعدد اللّساني واللّغة الجامعة،الجزء الثاني، المجلس الأعلى للّغة العربية،ص127 .

2- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2 – و فيما يخص المساءلة المتعلقة بالتحضير للدروس و إنجاز التطبيقات فإنّ نسبة 90.4 % قالت نعم، ونسبة 90.6 % قالت لا.

إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الفعالية و المردودية؛ فهي تركز على المتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية التعلمية وله أن **" يُسهم في عملية صياغة المعلومة، ويشارك في بث المادة المعرفية حسب مكْنته وعلى قدر جهوده المبذولة وكفاءته الذاتية"** (1) والمعلم في هذه المقاربة مدعو إلى ابتكار أفكار تسمح للمتعلم باستثمار موارده (مكتسباته القبلية) للتكيف مع الوضعية الجديدة بغرض التوصل إلى حلّ الإشكالية المطروحة. لذلك فإنّ الأداء المتميّز للمتعلم في حجرة الدرس مرهون بالتحضير الجيّد لحصة النحو ، كذلك فإنّ التطبيقات الكتابية والشفوية على السواء تبعث الحياة في الدرس النحوي .

3 – وفيما يتعلق بمساءلة التلاميذ حول رضاهم عن الطرائق الّتي يلجأ إليها أساتذتهم خلال درس القواعد فإن75.5 % قالت نعم ، بينما 24.5 قالت لا.

من خلال زياراتي الميدانية للأساتذة لاحظت أنّ معظمهم يلجأ إلى طريقة النماذج– وقد سبق لي أن تكلمت عن سلبياتها– ومن استنادا إلى نتائج الاستبانة التي وجهت لفئة الأساتذة تبين كذلك أن معظمهم لا يسعى إلى تحسين زاده المعرفي و مواكبة الجديد في المجال التربوي التعليمي، فجلّهم لا يعرف شيئا عن الطرق ولا الوسائل الّتي تقرحها علينا تعليمية اللّغات في تعليم النحو، لذلك يبدو لي أنّ رضى التلميذ عن طريقة أستاذه في إنجاز حصة القواعد هو في حقيقة الأمر تعبير عن رضاه عن أسلوبه في التعامل معه.

.1– محمد الأمين خلادي ، ظاهرة التعدد اللّغوي وتاريخها في الجزائر (دراسة في منظومة المصطلح و مدونة المفهوم) ، التعدد اللّساني واللّغة الجامعة،الجزء الثاني، المجلس الأعلى للّغة العربية، ص117.

حقيقة إنّ لشخصية الأستاذ دور مهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية لمادة النحو ؛ فلقد توصل باحث تربربوي يدعى" هاما تشيك" بعد الإطلاع على نتائج البحوث إلى أنّ المعلم الفعال يتسم بصفات معينة لعل أهمها :

- أن يتحلّى بالمرونة طبقا لما يتطلبه الموقف التعليمي.
- أن يمتلك القدرة على إدراك العالم من وجهة نظر تلاميذه .
- أن يمتلك الرغبة في التجربة وتنفيذ الجديد.
- أن يتّصف بالمهارة في توجيه الأسئلة.
- أن يتميز بإتقان المادة العلمية.
- ان يمتلك الاستعداد لتوفير العون والمساعدة لتلاميذه.
- أن يتسم بالبساطة في المعاملة مع تلاميذه (توجيه الابتسامات و الإيماءات و التعليقات المشجعة)
- أن يتميز بالتنويع في أساليب التدريس.[1] كما بين باحث آخر في مجال التربية يُدعى "كوجان" أنّ **" هناك علاقة وثيقة بين مناخ حجرة الدراسة وإنتاجية التلاميذ، فسلوك المعلم يمثل مثيرات وحوافز لتلاميذه وأنّ هذه المثيرات بالإضافة إلى خبرات التلاميذ المتنوعة من شأنها أن تخلق في التلاميذ إمّا نوعامن القلق المصحوب بمحاولة تجنب الدراسة أو أنواعا من الحبّ والاحترام والإقبال على الدراسة."**[2]

---

1 – أنظر محمد أحمد كريم – عنتر لطفي محمد –محمد غازي بيومي – ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، اسكندرية، مصر،2002 ،ص278 .

2– أنظر محمد أحمد كريم – عنتر لطفي محمد –محمد غازي بيومي – ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، اسكندرية، مصر،2002 ،ص280 .

إنّنا نستخلص من هذه الدراسة أنّ معاملة معلم النحو قد تنعكس إيجابا على سلوك التلاميذ فيحبون النحو ويقبلون على دراسته، أوسلبا فينفرون من النحو ولايرغبون في تعلمه.

4 – من خلال المساءلة الّتي تناولت تحديد الصعوبات الّتي يواجهها المتعلم في مادة القواعد فإنّ الفئة الّتي رأت أن الصعوبة تكمن في النحو بلغت نسبتها:70.2 % بينما الفئة الي رأت أنّها تتمثل في الصرف بلغت نسبتها 29.8 %

وعلى عكس ما كنت أتوقعه فإنّ الأغلبية أشارت إلى أنّ الصعوبة تكمن في النحو مع أنّ موضوعات النحو تبدو بسيطة لعلّ الخلل في التوزيع السنوي الذي مسّ الفصل الثالث– تحديدا – لأنّ الاستبانات وزعت عاى التلاميذ خلال هذا الثلاثي الأخير من السنة الدراسية–

وأعتقد أنّ السبب هو في الانتقال المباشر من دراسة الجملة الفعلية وعناصرها و إعراب الفعل المضارع المرفوع، ثمّ المنصوب ثمّ المجزوم إلى نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها، ثمّ نسخها بإنّ وأخواتها؛ دون المرور بعناصر الجملة الاسمية، والتعرف على الصور الّتي يرد عليها الخبر ، وكيفية إعرابه.

إنّ تيسير درس النحو يطلب منا التدرج المنطقي في عرض أجزائه،حتى يعيها الناشئ وكذلك الأمر بالنسبة للمخطط السنوي الخاص بالنحو العربي.

5 – أما فيما يتعلق بالمساءلة حول **مواطن الصعوبات في النحو العربي** فإنّ 42.5 % ترى أنّ صعوبته تكمن في فهم الدروس، وأنّ 4.3% ترى أنّها تكمن في التطبيقات، بينما 53.2% نسبت صعوبته إلى الإعراب.

إنّنا نلاحظ أنّ أكبر نسبة من المبحوثين ترى أنّ صعوبة النحو تكمن في الإعراب؛ يرى بشير إبرير أنّ المنهجية المتبعة في تدريس النحو العربي في مدارسنا هي السبب لأنّها تنظر إليه على أنّه **" علم صناعة القواعد النحوية وتعليمها، والتركيز على الإعراب باعتباره هو العربية بكاملها، وقد أدّى هذا إلى النفور**

من دراسته و الإقبال عليه، ومن خلاله تمّ النظر إلى اللّغة العربية على أنّها لغة صعبة في تعليمها، وفي تعلُمها. "[1]

ومعنى هذا أنّ البعض يرى أنّ تعلم النحو هو غاية في ذاته؛ والحقيقة أنّ النحو هو وسيلة لتحقيق غاية تتمثل في تكوين الملكة اللّسانية الصحيحة **ف"الإلمام بقواعد النحو يساعد على جودة الأسلوب و سلامته، ويعين على استعمال الألفاظ و الجمل و العبارات استعمالا صحيحا، فتتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة."[2]**

وقواعد النحو مادة جافة بطبيعتها، إنها تعتمد على التحليل المنطقي الذي يتطلب إعمال الفكر وحصره بغرض استنباط القوانين النحوية من أمثلة متنوعة؛ لذلك يستحسن أن تدرس القواعد عن طريق تذوق النصوص الأدبية.

وكذلك فإنّ انتهاج طريقة حديثة مشوقة، باستعمال وسائل مختلفة ومتنوعة كتلك الّتي تقترحها تعليمية النحو مثل الطريقة البنيوية وما تحويه من تمارين متنوعة،أو الطريقة التواصلية الّتي يعد الانغماس اللّغوي من أهم وسائلها، أو طريقة المشكلات، أو الطريقة النشطة . ..

ونؤكد في هذا المجال على **ضرورة التحضير** للدرس النحوي، إذ أنّ **" التحضير أمر حيوي مهم في عملية التدريس، وبدونه لا يتمكن المدرس من السير على نهج واضح في درسه أو يصل إلى ما ينشد من غايات"[3]** و إنّ تيسير قواعد النحو يتطلب من المعلم رسم خطة محددة

---

1 – بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، المجلس الأعلى للّغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو23-24 – أفريل2001 ، الجزائر، ص463 .

2– عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية،دار غريب،القاهرة، 2002، ص152.

3 – قاضي محي الدين كبلوت، الرائد في طرائق القواعد،دار العلوم ،عنابة،2008، ص47.

و واضحة تسهل عليه أداء مهمته التعليمية بالشكل الذي يلبي حاجات تلاميذه ويتناسب مع مستواهم العلمي، وقدراتهم ، ومهاراتهم، و بعد التخطيط يقوم بتجهيز ما يحتاجه من وسائل تعليمية تخدم درسه.

6 – وبخصوص المساءلة المتعلقة **بالاستعانة بأشخاص من العائلة** في محاولة فهم النحو العربي فإنّ النتائج أسفرت عن نسبة 90.4 % أما نسبة المبحوثين الذين يستعينون بأشخاص – غير الأستاذ من خارج العائلة فقد بلغت 9.6 %

وهذه النسبة تبين لنا مدى اهتمام الأولياء بتعليم أبنائهم أحكام النحو العربي؛ ولكن لا يجب أن ينصب الاهتمام على النحو العربي فقط لأنّه مادة دراسية مقررة يمتحن فيها المتعلمون ، وإنّما يجب الاهتمام به لأنّه عماد اللّغة و موقعه فيها كموقع القلب من الجسد ؛ والقواعد تعود التلاميذ على **"دقة الملاحظة و الموازنة والحكم، و تكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي ، لأنّ من وظائفها تحليل العبارات والأساليب، والتمييز بين خطئها وصوابها، وتراعي العلاقات بين التراكيب و معانيها، و البحث فيما طرأ عليها من تغيير"**[1] و أيضا لا يجب على الأولياء أن يحفّظوا أبناءهم قواعد النحو لأنّ ذلك لا يجدي نفعا ، ولكن عليهم أن يدربوهم على تصحيح أخطائهم ، وأن يرشدوهم إلى مطالعة الكتب النافعة الّتي تحفظ ألسنتهم من اللّحن و تصقل مواهبهم، و تنمي إدراكهم، و تحسن أساليبهم.

7 – أمّا عن المساءلة المتعلقة **بالحرص على التحدث بالفصحى داخل المؤسسة وخارجها** فإنّ نسبة 89.8 % أجابت بلا ،ونسبة 20.2 % أجابت بنعم .

ومعنى ذلك أنّ السواد الأعظم من المبحوثين لا يلقى بالا لأهمية توظيف العربية الفصحى في حياته

1–قاضي محي الدين كبلوت، الرائد في طرائق القواعد،دار العلوم ،عنابة،2008، ص 21

اليومية؛ يقول الأستاذ عبد المالك مرتاض :**" لو كان في كلّ حيّ خمسة عشر مثقفا أو أكثر، وأصبح كلّ واحد منهم يتكلف عبارات وألفاظا فصيحة في أحاديثه مع جيرانه و معارفه، لطمعنا في أنّ قومنا لا تتعرب لهجاتهم و تتحسن لغتهم فحسب، ولكن لعلّهم أن يصبحوا ممن يستعملون في أحاديثهم كثيرا من الألفاظ الفصيحة العالية "** [1] إنّ معلم العربية تنتظره تحديات عظيمة في الساحة التربوية لعل أهمها أن يغرس حبّ اللّغة في قلوب أبنائها فإذا أحبوها، أقدموا على تدارس مختلف علومها الّتي منها النحو، وكذلك تكلفوا التحدث بها في البيت والشارع والمعمل... وشيئا فشيئا ترسخ هذه العادة فيهم، ويؤثرون فيمن يحيط بهم من أفراد المجتمع ، فاللّغة إنّما تحيا بالاستعمال.

8 – وبخصوص المساءلة المتعلقة بالحرص على التحدث بالفصحى في جميع المواد الدراسية فإنّ النسبة الغالبة وهي 54.3 % أجابت لا، ونسبة45.7 % أجابت نعم.

يجب على أساتذة المواد الأخرى أن يُلزموا أنفسهم بالتحدث باللغة العربية السليمة **ف "اللّغة السليمة عامل مشوق في التدريس، و الفصاحة إحدى عناوين جمال المعلم وواجب كلّ أستاذ مهما كانت مادته "**[2] كما عليهم أن يُصروا على أن يكون حديث التلاميذ داخل حجرة الدرس بالفصحى إذ أنّ تفوقهم في لغتهم يساعدهم على فهم المصطلحات الخاصة بمختلف المواد المعرفية الّتي يدرسونها، الأمر الّذي يؤهلهم للتفوق فيها .

---

1 – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر و التوريع، الجزائر، ط1، 1981 ، ص9

2 – عبيد ميلود منقور،نظرية الاتصال في التعليم، مجلة اللغة و الاتصال،العدد 1، كلية الآداب ،اللّغات والفنون جامعة وهران، ، اكتوبر ،2005 ،ص 117 .

المبحث الخامس :حصر النتائج وتقديم التوصيات:

أ – حصر النتائج

1 – إنّ نظرة السريعة على **التوزيع** السنوي المسطر لقواعد النحو و الخاص بالطور الأوّل من التعليم المتوسط تبرز بوضوح عدم التوازي في إدراج الدروس المتعلقة بالجانب النحوي والصرفي وكذا الصوتي ،بل إنّ الدرسين الّذين لهما علاقة بعلم الأصوات(الحرف الشمسي، والحرف القمري ، ودرس همزتا الوصل والقطع) أدرجا ضمن حصص الإملاء حيث يتمّ التركيز على الرسم الإملائ . ولعل عدم الاهتمام بهذا الجانب من قواعد النحو(الصوت) في وضع البرنامج السنوي هو الّذي صرف الأساتذة عن ملاحظة الهفوات ،كما نجد أنّ هذا البرنامج – أحيانا – لم يراع التدرج في التخطيط للدروس.

2 - قد يرجع سبب الضعف في القراءة ، وشيوع اللّحن فيها إلى نفور التلاميذ من الكتاب؛ إذ أصبح أبناؤنا يقبعون أمام التلفاز أكثر ممّا يجلسون في حجرات الدراسة.

3– تبين من نتائج الدراسة الميدانية عدم اهتمام معظم أفراد العيّنة – الأساتذة – بالبحث عن المستجدات في عالم التربية والتعليم، و كذا السعي لتجديد معارفهم في مختلف المجالات العلمية بعامة ، وفي مجال النحو بخاصة .

4 - لقد بلغت نسبة المبحوثين (الأساتذة) الذين عبروا بنعم بخصوص تبني استربيجية المقاربة بالكفاءات في مجال تيسير النحو العربي 98 بالمائة .ممّا يعني أنّ الجميع يتبنى هذا ا لمنهج؛ إلاّ أنّ الزيارات الميدانية للأساتذة في الأقسام وفي حصة القواعد – تحديدا – بينت أنّ المعلم لا يطبق من الطرائق الحديثة شيء، وكأنّه لم يسمع بها قط؛ و إنّه لا يعتمد المقاربة النصية ويلجأ إلى طريقة النماذج وهذا الأمر يثبت تصريحات الجهات الرسمية من أنّ التعليم في الجزائر ما يزال يعتمد المقاربة بالمضامين أو المحتويات.

5 – إنّ الأسباب الّتي تحول دون إتقان مادة القواعد في السنة الأولى من التعليم المتوسط قد تعود إلى عدم التوازي الملحوظ في منهاج تعليم دروس قواعد النحو العربي؛ إذ أُهمل الجانب الصوتي – رغم أهميته –وهو

جزء ا لا يتجزأ من اللّغة بعامة ومن قواعد النحو بخاصة؛ وقد يرجع أيضا لحذف الحصة المخصصة لنشاط التطبيقات من الجدول الزمني الأسبوعي و هذا الأمر أثار الشعور بالضيق لدى كلّ من المعلم والمتعلم.

6 - إنّ النصوص في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط مناسبة لأعمار المتعلمين، وقريبة من واقعهم، وتحوي عنصر التشويق أحيانا، إلاّ أنّ معظمها مأخوذ من الإنترنيت ؛ولغته مألوفة،بينما التلاميذ في أمس الحاجة إلى قراءة وسماع النصوص الجيدة ، الّتي ترقى بأفكارهم، وتكسبهم مفردات وتراكيب وجملا سليمة من الناحية اللّغوية.

7- إنّ حرص المعلم على مخاطبة المتعلمين بلسان فصيح وبعربية معربة ييسر النحو للتلاميذ، ويساعدهم على اكتساب عادات لغوية سليمة.

8 - إنّ مهمة تيسير النحو العربي للناشئة لا تقع على عاتق أستاذ العربية وحده، بل تتدخل فيها عوامل أخرى كتلك الّتي تتعلق ببيئة المتعلم ، وما يقدم له، و للعائلة دور هام في ذلك.

10 – إنّ اجتماع العوامل الّتي تساهم في تنمية المهارات اللّغوية لدى الطفل –الفطرية والمكتسبة – قد يحوّل الطفل الموهوب إلى مبدع، والمبدع إلى عبقري.

11 – إنّ بيداغوجيا الكفاءات تسعى إلى تحقيق الفعالية و المردودية؛ فهي تركز على المتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم في هذه المقاربة مدعو إلى ابتكار أفكار تسمح للمتعلم باستثمار موارده (مكتسباته القبلية) للتكيف مع الوضعية الجديدة بغرض التوصل إلى حلّ الإشكالية المطروحة.

12 - رضى التلميذ عن طريقة أستاذه في إنجاز حصة القواعد هو في حقيقة الأمر تعبير عن رضاه عن أسلوبه في التعامل معه؛ و إنّ معاملة معلم النحو قد تنعكس إيجابا على سلوك المتعلمين فيحبون النحو ويقبلون على دراسته، أوسلبا فينفرون من النحو و لايرغبون في تعلمه.

13 –إنّ تيسير درس النحو يطلب منا التدرج المنطقي في عرض أجزائه،حتى يعيها الناشئ وكذلك الأمر بالنسبة للمخطط السنوي الخاص بالنحو العربي.

14 – إنّ القول بصعوبة النحو سببه المنهجية المتبعة في تدريسه في مدارسنا لأنّها تنظر إليه على أنّه علم صناعة القواعد النحوية وتعليمها، و لذلك يتم التركيز على الإعراب ، ممّا أدّى إلى نفور المتعلمين منه.

15 – إنّ تعليم النحو ليس غاية في ذاته، بل وسيلة لإكساب المتعلم الملكة اللّسانية الصحيحة.

16 – إنّ اهتمام الأولياء بتعليم أبنائهم أحكام النحو العربي؛ يُرد سببه إلى كونه مادة دراسية مقررة يُمتحن فيها أبناؤهم.

17 – السواد الأعظم من المبحوثين لا يلقى بالا إلى أهمية توظيف العربية الفصحى في حياته اليومية.

17 – إنّ معلم العربية تنتظره اليوم تحديات عظيمة على الساحة التربوية لعل أهمها المبادرة إلى غرس حبّ اللّغة في قلوب أبنائها.

18 – يجب على أساتذة المواد الأخرى أن يُلزموا أنفسهم بالتحدث بالعربية الفصحى إذ تعد اللّغة السليمة أحد العوامل المشوقة في التدريس، كما تعد الفصاحة إحدى عناوين جمال المعلم وواجب كلّ أستاذ مهما كانت مادته.

ب- التوصيات

1 – لا بد أن يراعي البرنامج المسطر للنحو العربي التخطيط للدروس، وكذلك التوازي في إدراج ما تعلق منها بالجانب (النحوي والصرفي وكذا الصوتي) فلا يطغى جانب على آخر ، كما لا بد من توجيه الاهتمام نحو دراسة الصوت، إذ اللّغة أصوات يعبر بها قوم عن أغراضهم.

2 – لتدارك النقائص الملحوظة في قواعد النحو خلال نشاط القراءة الخاص بتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ينبغي على المعلم تدريب تلاميذه على الأمور الآتية:

- العناية بضبط مخارج الحروف بمنتهى الدّقة
- تعويد التلاميذ على ضبط أواخر الكلمات عند القراءة ضبطا صحيحا.

- تنبيههم إلى ما وقعوا فيه من الأخطاء، مع الحرص على تصحيحها فورا.
- تدريبهم على التنغيم و ويكون ذلك بتنويع الصوت مع تنوع الأساليب اللّغوية .
- مراعاة علامات الوقف عند القراءة.
- التعرف على نوع جديد من أنواع التراكيب اللّغوية، والاهتمام بتحليل مكوناتها، مع الكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصرها، ثم مطالبة المتعلمين باستخدامها في سياقات لغوية أخرى.

3 - يجب على أستاذ اللّغة العربية أن يساير المستجدات في عالم التربية، وذلك عن طريق تكوين نفسه تكوينا ذاتيا بالبحث المستمر سعيا وراء تجديد معارفه؛ لأنّ نجاح درس القواعد مرهون بما يظهره المعلم من مهارة أثناء أدائه لمهمته.

4 - على المشرف التربوي أن يبحث عن الأساليب الناجعة الّتي تضمن تكوين المعلمين تكوينا عمليا وذلك بتقديم دروس نموذجية أمامهم، و تحليل نتائجها للوقوف على محاسنها، ، ومحاولة تطبيقها، وتجنب مساوئها.

5 – على المشرف أن يطلع المعلمين على كلّ جديد في مجال تيسير النحو العربي من خلال عقد الملتقيات و برمجة الندوات و الأيام الدراسية، وأن يبادر إلى تشكيل فرق بحث في هذا المجال.

6 - إنّ تلاميذنا بحاجة إلى سماع وقراءة النصوص الراقية، الّتي ينجذبون إليها، فيتعلمون منها استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا الأمر الّذي يؤدي بهم إلى تعلم عادات لغوية سليمة ، كما أنّه يجعلهم يكتشفون جمال اللّغة وروعة أساليبها ولا فرق في ذلك بين الانتقاء من تراثنا الأصيل ، أو حاضرنا المعاصر.

7 - إن حرص المعلم على التحدث بلسان فصيح وبعربية معربة ييسر النحو للتلاميذ، ويساعدهم على اكتساب عادات لغوية سليمة، كما أنّه يدعوهم إلى حب القواعد والرغبة في تعلمها.

8 – يُعد تحفيظ القرآن الكريم للطفل مقدمة ضرورية للوصول به إلى ممارسة اللّغة العربية ممارسة سليمة، كما أنّ هذا الأخير يفيده ويساعده على تقويم لسانه، وقد ينعكس إيجابا على مهاراته اللّغوية ومنها مهارتي القراءة و التعبير؛ لذلك نرجو من الجهات المختصة أن توجه اهتمامها إلى إدماج التعليم القرآني في المنظومة التربوية الجزائرية .

9 إنّ حرص الأولياء على تحفيظ أبنائهم القرآن الكريم في سن مبكرة، وكذلك مراقبة ما يشاهدونه من برامج تلفزيونية، و انتقاء ما يسمعونه من أغاني خاصة بالأطفال، وتوجيههم، وإرشادهم إلى مطالعة الكتب النافعة الّتي تثري زادهم الثقافي ، وتهذب أساليبهم ، وتصحح لغتهم، يعين الأستاذ – بلا شك – على تيسير النحو العربي للناشئة.

10 إنّ قواعد النحو مادة جافة بطبيعتها، لأنّها تعتمد على التحليل المنطقي الذي يتطلب إعمال الفكر وحصره بغرض استنباط القوانين النحوية من أمثلة متنوعة؛ لذلك يستحسن أن تدرس القواعد عن طريق تذوق النصوص الأدبية .

11– إنّ انتهاج طريقة حديثة مشوقة، باستعمال وسائل مختلفة ومتنوعة كتلك الّتي تقترحها تعليمية النحو مثل الطريقة البنيوية وما تحويه من تمارين متنوعة،أو الطريقة التواصلية الّتي يعد الانغماس اللّغوي من أهم وسائلها، أو طريقة المشكلات، أو الطريقة النشطة، ييسر النحو للتلاميذ ، ويحببه إلى قلوبهم.

12 - يعد التحضير لدرس النحو خطوة أولية وضرورية لتيسيره ؛ ويعني ذلك أن يقوم المعلم برسم خطة محددة و واضحة تسهل عليه أداء مهمته التعليمية بالشكل الذي يلبي حاجات تلاميذه ويتناسب مع مستواهم العلمي، وقدراتهم ، ومهاراتهم، و بعد التخطيط يقوم بتجهيز ما يحتاجه من وسائل تعليمية تخدم درسه.

13 - لا يجب أن ينصب الاهتمام على النحو العربي فقط لأنّه مادة دراسية مقررة و يُمتحن فيها المتعلمون ، وإنّما يجب الاهتمام به لأنّه عماد اللّغة و موقعه فيها كموقع القلب من الجسد .

14 - لا يجب على الأولياء أن يحفّظوا أبناءهم قواعد النحو لأنّ ذلك لا يجدي نفعا ، ولكن عليهم أن يدربوهم على تصحيح أخطائهم، وأن يرشدوهم إلى مطالعة الكتب النافعة الّتي تحفظ ألسنتهم من اللّحن و تصقل مواهبهم، و تنمي إدراكهم، و تحسن أساليبهم.

15 - إنّ معلم العربية تنتظره تحديات عظيمة في الساحة التربوية لعل أهمها أن يغرس حبّ اللّغة في قلوب أبنائها، فقد يؤدي بهم ذلك إلى تكلف التحدث بها ؛ فيؤثرون على من حولهم.

16 - يجب على أساتذة المواد الأخرى أن يُلزموا أنفسهم بالتحدث باللّغة العربية السليمة لأنّ الفصاحة عامل مشوق في التدريس، و إحدى عناوين جمال المعلم .

الخاتمة

الخاتمة

لقد حاولت من خلال هذا البحث أن أقف على مفهوم تيسير النحو العربي وأن أبين هل المقاربة بالكفاءات تخدم النحو العربي وتيسره في الطور الأولى من المرحلة الإعدادية (السنة الأولى من التعليم المتوسط)

ومن أجل ذلك قمت بطرح ثلاثة أسئلة فرعية تتضمنها إشكالية البحث وهي:

أ – هل تيسير النحو يعني اختصاره ؟أم تجديده؟ أم إصلاحه؟

ب – هل تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية يساهم في تيسير النحو العربي للناشئة في المرحلة الإعدادية؟

ج – هل تمكنت المقاربة بالكفاءات من تيسير التحو للمتعلمين في الطور الأول من التعليم المتوسط؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة أستنتجت ثلاث فرضيات:

أ – الفرضية الأولى: تيسير النحو يعني تجديده وإصلاحه.

ولإثبات صحة هذه الفرضية خصصت فصلين كاملين؛ إذ تناولت في الفصل الأوّل مفهوم النحو العربي ، وفي الفصل الثاني قمت بالموازنة بين مفهوم تيسير النحو عند النحاة القدماء، ومفهومه عند المحدثين منهم فاتّضح أنّ للنحو لغة معان كثيرة قد يكون أهمها : القصد أمّا اصطلاحا: فهو ذلك العلم الّذي يمكّن المتحدث من انتهاج مقصد العرب الفصحاء في الكلام، ويقيه من الوقوع في فاحش اللّحن؛ وقد أطلق عليه العرب قديما اسم العربية، وعنوا به علم العربية الّذي يعرف به وجهة كلام العرب وما يقصدون إليه، أمّا المتأخرون من علماء اللّغة فقد ميّزوا بين المصطلحين (النحو، والعربية) وذلك لأنّ علوم العربية لا تقتصر على النحو وحده، فهي متعددة.

كما أنّ من اللّغويين القدماء من يعدّ النحو والإعراب علما واحدا، بل ويعرف النحو على أنّه هو الإعراب نفسه، وحقيقة الأمر أنّ الإعراب جزء من النحو، يدرس تغير الحركات في أواخر الكلمات ،والّذي يصاحبه تغير للمعاني.

وكذلك نجد من المحدثين من يرى علم النحو مطابقا لعلم القواعد، و الحقيقة أنّ قواعد اللّغة تعني قوانينها الّتي لا جدال فيها، بينما النحو هو إنجاز لتلك القواعد، كما أنّ المصطلح: قواعد النحو يتميّز بالشمولية؛ كونه يضمّ إلى جانب قواعد النحو، قواعد الصرف، وكذا قواعد علم الأصوات، بينما مصطلح علم النحو يهتمّ بدراسة وظائف الكلمات في الأنماط التركيبية المختلفة للكلام.

-و النحو نوعان: علميّ، و تعليميّ؛ وإذا كان الأوّل موجّه للمتخصصين في المراحل التعليمية المتقدمة؛ فإنّ النحو التعليمي: هو نحو تربويّ موجّه إلى الناشئة في المراحل التعليمية الّتي تسبق الجامعة، وهو المعني بالتيسير المنشود.

ولقد أدرك النحاة القدماء أهميّة تيسير النحو العربي للمتعلمين، هذا الأخير الّذي يقوم على الانتقاء من النحو العلمي ما يقرب القواعد من المبتدئين، وقد اتّخذ في هذا المجال شكلين مختلفين هما:

– ما يختص بموضوعات النحو و مسائله:

– ما يختتص بمناهج و أساليب عرض المادة النحوية الميسّرة

إلاّ أنّ اعتماد القدماء على تزويد المتلقي بمعلومات نظرية بهدف المحافظة على سلامة اللّغة، وعدم اهتمامهم بتنمية المهارات اللّغوية للمتعلمين في مجال القراءة، وكذا التعبير بشقيه(الكتابي والشفوي) أديا إلى نفور المتعلم من النحو بدل الإقبال عليه.

أمّا اللّغويون المحدثون؛ فلقد نهجوا في تيسيرهم للنحو العربي سبيلين:

– السبيل الأوّل: ويتمثل في جهود جماعية عكستها ملتقيات، وندوات تيسير النحو.

– أمّا السبيل الثاني: فيتمثل في الجهود الفردية الّتي بذلها اللّغويون المحدثون ، ولقد رافقتها مجموعة من المصطلحات كالإحياء و التبسيط و التجديد والتحديث؛ والملاحظ أنّ هذه المفاهيم في كثير من الأحيان لم تتسم بالدّقة العلمية، بل وردت متداخلة على سبيل الترادف.

و إنّ أكثر الدعوات التيسيرية خطورة على مستقبل العربية بعامة، و النحو بخاصة، تلك الّتي ركزت نظرها على أصول النحو، ورأت أنّه من التيسير إلغاء بعضها.

–والتيسير – هذا المصطلح الموجّه إلى النحو التربوي(grammaire pédagogique) لا يعني اختصار موضوعات النحو، و لا تعويض تعريفا معقّدا بآخر أوضح، ولا مصطلحا صعبا بآخر أسهل منه ، وإنّما المقصود به هو الطريقة الّتي تعرض بها قواعد النحو، و الصرف على المتعلمين، تلك الطريقة الجديدة، المتميّزة، والمشوقة، والّتي تفسح المجال واسعا أمام المتعلم لفهم القواعد النحوية ، واكتساب المهارات الّتي تمكنه من تطبيق أحكام النحو تطبيقا آليا أثناء القراءة أو الكتابة، أو التعبير بشقيه: الشفوي ، والكتابي.

–كذلك فإنّ تطور الدراسات اللّسانية في مجال تعليمية اللّغات في العصر الحديث مكّن العلماء من اقتراح طرائق أخرى لتعليم النحو للناشئة، و منها الطريقة البنيوية، و الطريقة التواصلية.

- إذن **تؤكد هذه النتائج عدم صحة الفرضية الأولى لأنّ لب التيسير يقوم على انتقاء الطريقة الأنسب لعرض المادة النحوية،** تلك الطريقة المشوقة الّتي تستجيب لحاجات المتعلمين، وتتوافق مع مستواهم وأعمارهم ؛وتعليمية النحو تضع بين يدي المعلم ما يحتاجة من طرائق علمية مختلفة كالطريقة التواصلية، والبنيوية، والطريقة النشطة...

ب– الفرضية الثانية: إنّ تبني المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية يخدم النحو العربي و يساهم في تيسيره للناشئة.

ولقد خصصت الفصل الثالث للإجابة عن السؤال وإثبات صحة الفرضية، فتوصلت إلى ما يلي:

إنّ بيداغوجيا الكفاءات استراتيجية حديثة في مجال التعليم، وهي تركز على المتعلم، وتسعى إلى تنميته كفاءاته ومهاراته بخلق وضعيات (مشكلات) شبيهة بتلك الّتي تواجهه في حياته اليومية، الأمر الّذي يتطلب منه تجنيد مكتسباته القبلية(موارده)، وتكييفها وإدماجها للوصول إلى الحل.

واستراتيجية المقاربة بالكفاءات – بمفهومها هذا- تخدم النحو العربي، و تساهم في تيسيره ، وتقريبه من الناشئة لأنّها تعدّ المتعلم محور العملية التعليمية التعلُمية، وتعمل على إشراكه فيها؛ولكن السؤال الّذي يُطرح في هذا المجال هل المقاربة بالكفاءات تخدم النحو من حيث المنَهج؟ أم المِنهاج؟

إنّ المعاجم الّلغوية تعدّ معناهما واحدا وهو الطريقة أو الخطّة ولكن مفهوم المِنْهاج في الحقل التربوي عامة يعني الوثيقة المادية المسطرة من طرف الهيئات المعنية، و الّتي يعتمد عليها الأستاذ في تناول حصص مادة من المواد التعليمية، وهي تشمل خمسة عناصر هامة: الأهداف العامة والخاصّة – محتويات دروس النحو (البرنامج المسطر) – الطرائق الّتي يتمّ بها تعليم النحو العربي – وسائل التعلم – التقويم التربوي.

1 – الأهداف العامة والخاصة : و لا يتمّ التوصل إليها إلا بالإجابة عن السؤال الآتي: لماذا نعلم النحو؟ إنّ الهدف من تعليم النحو العربي في المرحلة الإعدادية هو عصم لسان التلميذ وقلمه من الوقوع في الأخطاء، كما أنّ الغاية منه أيضا تزويده بما هو في أمس الحاجة إليه من وسائل لغوية تساعده على فهم مختلف المواد التعليمية الأخرى(كالعلوم، والفيزياء ...) باعتبار اللّغة العربية كفاءة مستعرضة.

2 – المحتوي الخاص بدروس النحو(البرنامج): وهذا نتوصل إليه بطرح السؤال الآتي:

ماذا نعلم من النحو؟ يرجع المختصون سبب فشل المقاربات السمعية البصرية، والسمعية الشفهية إلى عدم اهتمامها بدراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذا حاجاتهم، و رغباتهم،

، وهذا يفرض علينا الانتقاء من أبواب النحو ما يلزم المتعلم من صيغ وتراكيب وكلمات، وأساليب يستعين بها، ويوظفها في واقع حياته اليومية .

3 – طرائق تعلم النحو العربي و وسائله: و يحيلنا إلى طرح السؤال الآتي كيف نعلم النحو؟ إنّ المقاربة بالكفاءات تدعو المعلم إلى الانتقاء من مختلف الطرائق العلمية الحديثة – الّتي تضعها تعليمية اللّغات بين يديه – الأمر الّذي يساعده على تيسير النحو العربي، وتقريبه من الناشئة .

و في هذا المجال يبرز دور المعلم النشيط، الباحث (l'enseignant chercheur) الّذي يملك من المؤهلات العلمية ما يعينه على فهم القواعد النحوية، و عرضها عرضا يوافق ما تقترحه التعليمية من أساليب حديثة ومتنوعة.

4 –التقويم التربوي: إنّ التقويم التربوي بأنواعه (التشخيصي ، التكويني أو البنائي ، والتحصيلي أو التجميعي) والّذي يتناول الدرس النحوي بمراحله الثلاث (مرحلة الانطلاق في الفعل التعليمي، مرحلة بناء التعلم، ومرحلة استثمار المكتسبات) يكتسي أهمية بالغة في تحديد مسار الفعل التعليمي الخاص بالنحو العربي؛ إذ يمكّن من ملاحظته وقياسه قياسا دقيقا مما يسمح للمعلم بالتدخل الفوري لتصحيح الخلل أو تعديله.

ونخلص في نهاية الأمر إلى أنّ المنهج والمنهاج في الحقل التربوي دلالتهما واحدة وهي الطريقة .

وبالتالي **نتوصل إلى صحة الفرضية الثانية وهي أنّ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإعدادية تخدم النحو العربي وتيسره للناشئة** لأنّها تدعو المتعلم إل المساهمة في الفعل التربوي وتعمل على تنمية مهاراتة اللّغوية، كذلك إنّها تدعو المعلم إلى تكوين نفسه تكوينا ذاتيا،والاستفادة مما تضعة التعليمية بين يدية من طرائق ووسائل متنوعة يستعين بها على تيسير درس النحو العربي.

ج- **الفرضية الثالثة: إنّ المقاربة بالكفاءات في الطور الأوّل من التعليم المتوسط لم تحقق التيسير للنحو العربي.**

ومن أجل إثبات صحة الفرضية قمت بمساءلة قطبين هامين من أقطاب العملية التعليمية التعلمية ألا وهما المعلم والمتعلم.فتوصلت إلى النتائج الآتية:

1 -إنّ التوزيع السنوي المسطر لقواعد النحو و الخاص بالطور الأوّل من التعليم المتوسط يتميز بعدم التوازي في إدراج الدروس المتعلقة بقواعد النحو، الأمر الذي يعكس عدم اهتمام الجهات المعنية بالجانب الصوتي في وضع البرنامج التعليمي الخاص بالطور الأول، ولعل هذا ما صرف الأساتذة عن ملاحظة الهفوات ،كما أنّه - أحيانا - لم يراع التدرج في التخطيط للدروس.

2 - قد يرجع سبب الضعف في القراءة ، وشيوع اللّحن فيها إلى نفور التلاميذ من الكتاب؛ إذ أصبح أبناؤنا يقبعون أمام التلفاز أكثر ممّا يجلسون في حجرات الدراسة.

3- تبين من نتائج الدراسة الميدانية عدم اهتمام معظم الأساتذة بالبحث عن المستجدات في عالم التربية والتعليم، و كذا السعي لتجديد معارفهم في مختلف المجالات العلمية بعامة ، وفي مجال النحو بخاصة .

4 - إنّ الزيارات الميدانية للأساتذة في الأقسام وفي حصة القواعد – تحديدا - بينت أنّ المعلم لا يطبق من الطرائق الحديثة شيء، وكأنّه لم يسمع بها قط؛ و إنّه لا يعتمد المقاربة النصية ويلجأ إلى طريقة النماذج .

5 –من الأسباب الّتي تحول دون إتقان مادة القواعد في السنة الأولى من التعليم المتوسط حذف الحصة المخصصة لنشاط التطبيقات من الجدول الزمني الأسبوعي .

6 – إنّ النصوص في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط مناسبة لأعمار المتعلمين، وقريبة من واقعهم، وتحوي عنصر التشويق أحيانا، إلاّ أنّ معظمها مأخوذ من الإنترنيت ؛ولغته مألوفة.

7 – إنّ المعلم في هذه المقاربة مدعو إلى ابتكار أفكار تسمح للمتعلم باستثمار موارده (مكتسباته القبلية) للتكيف مع الوضعية الجديدة بغرض التوصل إلى حلّ الإشكالية المطروحة.وهذا لا بتأتى إلاّ إذا بادر المعلم إلى تكوين نفسه تكوينا ذاتيا.

8 – رضى التلميذ عن طريقة أستاذه في إنجاز حصة القواعد هو في حقيقة الأمر تعبير عن رضاه عن أسلوبه في التعامل معه.

9 – إنّ القول بصعوبة النحو سببه المنهجية المتبعة في تدريسه في مدارسنا، لأنّها تنظر إليه على أنّه علم صناعة القواعد النحوية وتعليمها، و لذلك يتم التركيز على الإعراب ، ممّا أدّى إلى نفور المتعلمين منه.

10 – إنّ اهتمام الأولياء بتعليم أبنائهم أحكام النحو العربي؛ يُرد سببه إلى كونه مادة دراسية مقررة يُمتحن فيها أبناؤهم.

11 – السواد الأعظم من المبحوثين لا يلقى بالا إلى أهمية توظيف العربية الفصحى في حياته اليومية.

وبالتالي نخلص إلى **صحة الفرضية الثالثة وهي أنّ المقاربة بالكفاءات لم تتمكن من تيسير النحو العربي في الطور الأوّل من المرحلة الإعدادية (السنة الأولى متوسط) ،و العيب ليس فيها ، وإنّما العيب كلّ العيب في أستاذ العربية الّذي لم يسع إلى إدراك حقيقتها ، ومعرفة أهميتها في تيسير درس النحو.**

وبعد الانتهاء من معالجة إشكالية البحث يجدر بنا القول أنّ المقاربة بالكفاءات ليست – مثلما يعتقد بعض أساتذة العربية _ مجرد مصطلحات يسجلها على مذكرة النحو دون أن يعرف مقصودها؛ إنّها تهدف إلى تبسيط القوانين النحوية وجعلها في متناول المتعلمين ، وإشراكهم في عملية التحصيل والتلقي، و غرس الثقة في نفوسهم وإشعارهم بروح المسؤولية المتمثلة في الاعتماد الكلي على قدراتهم و مهاراتهم، كما أنّها تحيلهم إلى استغلال ما يتعلمونه في المدرسة في حياتهم اليومية، وأعتقد أنّ فشلها في مجال تيسير النحو في الطور الأول من التعليم المتوسط مرده إلى عامل مهم يتمثل في أنه لم يتم تحضير الأرضية الصالحة الّتي تحتضن هذه المقاربة البيداغوجية ، لذلك فأنا أقترح أن يتمّ إعداد المشرف التربوي إعدادا علميا يتماشى مع الإصلاحات التربوية الحالية.

والله الموفق

فهرس المصادر والمراجع

أولا :القرآن الكريم

ثانيا: المعاجم اللّغوية:

- ابن منظور ، لسان العرب ،تحقيق عامر أحمد حيدر، ج 8 ، ،دار الكتب العلمية ، ط.1 ،بيروت ، لبنان، ، 2005
- أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة ، تحقيق د. أحمد عبد الرحمن مخيمر ، الجزء التاسع ، دار الكتب العلمية، ط1 204
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، مراجعة واشراف د. محمد الاسكندراني ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان 2008م
- المنجد الأبجدي ، دار المشرق، ط6 ، بيروت،لبنان ،1986
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ط 1، جمهورية مصر العربية، (1400ه-1980م)
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، مصر، (1425ه-2004 م)

ثالثا: الكتب اللّغوية:

- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر – ت180ه (سيبويه) ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ،ج1، ط3 (1408-1977)
- أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي ت (351 ه)، مراتب النحويين، تحقيق وتعليق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة نهضة مصر بالفجالة، القاهرة، د.ت
- أبو سعيد الحسن السكري (ت 290 ه) ديوان ابي الاسود الدؤلي، تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين ، منشورات دار مكتبة الهلال ، ط2 بيروت- لبنان (1418 ه-1998 م)
- ابن جني ،المنصف في شرح تصريف المازني، ج 1، مطبعة مصطفى البابي وشركاؤه ، ط.1 ، 1954
- ابن سراج، الأصول في النحو، تحقيق د. الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة ط4، بيروت (1420ه-1990م)
- ابن تيمية،الإكليل في المتشابه والتأويل، المطبعة السلفية، ط2 ، القاهرة (1393ه-1973م)
- أبو الفتح عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تحقيق سميح أبو مغني، مقدمة المحقق، دار مجدلاوي للنشر، عمان 1988
- أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج1، عالم الكتب للنشر، بيروت
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان ، الجزء الأول، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، الطبعة الثانية (1384ه-1965م)
-
- ابن مضاء القرطبي (513-592) ، الرد على النحاة، دراسة وتحقيق الدكتور، محمد ابراهيم البنا ، ط1، دار الاعتصام 1979
- ابن مضاء، الردّ على النحاة ،تحقيق شوقي ضيف ،دار المعارف، 1982
- ابن خلدون، المقدمة، ج2 ، الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب ط 1 ،الجزائر، ،1984 م
- محمد بن صالح العثيمين،ومحمد بن أحمد الهاشمي ،الدّرة النحوية في شرح الأجرمية، ط.1 ،دار ابن الجوزي ، القاهرة ، 2011
- أحمد سليمان ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،مصر ،1994،
- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ،مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة 1959

- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ، ط2 القاهرة، 1992
- أوزون زكريا، جناية سيبويه، الرفض التام لما في النحو من أوهام، رياض الريس ،ط1 ، بيروت 2002 .
- أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي (1404 ه- 1984 م)
- أحمد شامية،الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية ،دراسة نظرية ميدانية ،كنوز الحكمة للنشروالتوزيع،الأبيار،الجزائر،د.ط، 2010
- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ،1994
- أحمد مطلوب، تيسير النحو، مؤتمر تيسير النحو، مجمع اللّغة العربية. دمشق 2004
- أحمد أمين،ضحى الاسلام، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3- د.ت
- أنطوان الدحدوح، معجم قواعد اللّغة العربية في جداول ولوحات، راجعه جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان، ط 2 ، 1985
- السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية ،دار ابن الجوزي ،القاهرة ،ط1 ، 2010
- تمام حسّان اللّغة العربية معناها ومبناها ،عالم الكتب ، ط4 ، القاهرة ، 2004
- تمّام حسان ، الخلاصة النحوية ، عالم الكتب ،ط1، القاهرة،2000
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية ، عالم الكتب، القاهرة، ط 1 ، 2000م
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية ، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م
- جميل علوش ، الإعراب و البناء ،دراسة في نظرية النحو العربي ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط1 ،(1417 ه- 1997 م)
- جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012 -خديجة الحديثي ، المدارس النحوية ،ط.3 ، دار الأمل ، إربد ، الأردن، 2001
- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللّغوية، عالم الكتب، ط1 ، القاهرة ، 2009 ،
- عيد الأفغاني، في أصول النحو العربي، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية (1414ه-1994م)
- سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية د.ط 1994
- شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف الطبعة الثانية، القاهرة
- شوقي ضيف ، محاضرات معجمية، مجمع اللغة العربية.ط1، القاهرة (1418ه-1998م)
- شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف ط.2، القاهرة، د.ت
- شوقي ضيف،تجديد النحو، دار المعارف،ط4،القاهرة ،د.ت.
- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ، منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني،ط1 ، عمّان، الأردن، 1986
- علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل) ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ،2007
- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دراسة نقدية، دار القلم ، الكويت، ط.1، 1406 ه- 1985م.
- عبد المتعال الصعيدي ، النحو الجديد ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،د.ت

- عبد الوارث مبروك سعيد في ‹إصلاح النحو العربي › دراسة نقدية، دار القلم، ط1 ،الكويت ، (1406ه-1985م)

- عبد القادر رحيم الهيتي، خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع هجري، منشورات جامعة بنغازي، ليبيا، ط2، 1993

- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، مجمع اللغة العربية الاردني ،الطبعة الأولى، عمان، الأردن

- عبد الرحمن الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزء الأوّل، موفم للنشر، الجزائر ، 2007

- عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر و التوريع، ط1، الجزائر، 1981 المجلس الأعلى للّغة العربية،
- محمد خير الحلواني ، أصول النحوالعربي، مطبعة الشرق، حلب، 1979

- محمود رشدي وآخرون ، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية ، دار المعرفة ، القاهرة ،1981

- محمود أحمد السيّد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، لمنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، تونس|،1987

- محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، ط1 ، الإسكندرية،1988 ، دار بور سعيد للطباعة

- منقور عبد الجليل، علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي – دراسة – منشورات اتحاد الكتّاب العرب ، دمشق،2001

- محمد حسين الصغير ، نحو التجديد في دراسات الدكتور الجواري ، العراق ، مطبعة المجمع العراقي ، 1990

- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، د.ت.

- محسن علي عطية ، اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشروالتوزيع،ط ،1عمّان ، الأردن2007.

- محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، د.ط 1989م

- محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية ط2، بيروت ، لبنان ، 2008

- محمد عيد ،"أصول النحو العربي في نظر النحاة" ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث ، عالم الكتب، ط4، القاهرة (1410ه-1989م) .

- ممدوح عبد الرحمن ، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية ، مطبعة ياسو ، الإسكندرية، مصر، 2000

- محمد رشاد الحمزاوي ، أعمال مجمع اللّغة العربية بالقاهرة ، ط.1 ،دار الغرب الإسلامي ، بيروت 1988

- محمد الخصر حسين ، القياس في اللغة العربية ، المطبعة السّلفية ، القاهرة ، 1353 ه

- محسن علي عطية، اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 (1427ه-2007م)

- مهدي المخزومي، الفراهيدي عبقري من البصرة ، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ، الطبعة الثانية، 1989

- مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة و النحو،شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط 2 ،1958 .

- المجلس الأعلى للّغة ،أعمال ندوة تيسير النحو ،في23 -24 أفريل2001 ،منشورات المجلس الأعلى للّغة ، الجزائر 2001.

- المجلس الأعلى للغة ،التعدد اللّساني واللّغة الجامعة ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية ، ، الجزء الثاني،الجزائر 2014.

- المجلس الأعلى للّغة العربية ، مداخلات أشغال ندوة: النشر الالكتروني ، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية ، الجزائر

- مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر،، جامعة مولود معمري العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللّغوية التعليمية والتعلمية7-8-9 ديسمبر2010

- منشورات جامعة مستغانم أعمال الملتقى الدولي حول اللّغة العربية ، مستغانم ، 2006 ، ع 50،ج1

- يوسف عبد الرحمن الضبع، ابن هشام وأثره في النحو العربي ، دار الحديث، ط1،القاهرة،(1418ه-1998م)
- يوسف الصيداوي الكفافاف، دار الفكر،ط 2 ،دمشق، 2006 .

رابعا:الكتب التربوية

- خديجة بن فليس، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014
- خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة : ع/بن ، ط 1 ، 2005

- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية ، دار البداية ، عمّان ،ط 1، الأردن ، 2009
- عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار غريب ، القاهرة
- قاضي محي الدين كبلوت، الرائد في طرائق القواعد،دار العلوم ،عنابة،2008
- محمد أحمد كريم - عنتر لطفي محمد -محمد غازي بيومي - ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، اسكندرية، مصر،2002
- محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر،ط2، د. ت
- محمد الطاهر وعلي ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013
- محمد الطاهر وعلي،الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع،ط 2012، الجزائر
- محمد أحمد كريم،عنتر لطفي محمد، محمد غازل بيومي،ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق،2001
- نايف مححمود معروف،خصائص العربية وطرائق تدريسها،دار النفائس،ط 6 ، بيروت، لبنان، 2008
- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، تعليمية اللّغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الحزائر

خامسا:الكتب التاريخية

- أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، الجزء الأوّل (1500 – 1830)، دار البصائر، الجزائر، 2007
- أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، الجزء الثالث (1880 -1954)، دار البصائر، الجزائر،2007 .
- إسماعيل العربي، الدراسات العربية في الجزائر في عهد الاحتلال الفرنسي، عن وزارة الثقافة بمناسبة الجزائر عاصمة الثقافة العربية ،2007
- التواتي بومهلة ، نماذج من الثورة في النص الشعري ، دار المعرفة، الجزائر ، د.ط،د.ت
- عبد القادر فوضيل ، تقديم أ. عبد الحميد مهري ، المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1 ، 2009 .

سادسا:الكتب المدرسية

- بدر الدين بن تريدي ، و ر. عبد السلام ،كتاب اللغة العربية (استكشاف) للسنة الأولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، الطبعة الأولى (2003 – 2004)
- الشريف مريبعي ،(المنسق والمشرف) ،كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، الطبعة الأولى ، (2007 – 2008)
- عبد الرحمن شيبان ، قواعد اللّغةالعربية للسنة الرابعة متوسط ، المعهد الوطني التربوي ، الجزائر 1983-1984.
- موهوب حروش مفتش التربية و التكوين، القراءة و اللّغة العربية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2000- 2001 م
- مديرية التعليم الأساسي ،مناهج التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،جوان 2013

- وزارة التربية الوطنية،كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، الجزائر 2007 ص، 206 .

سابعا:البحوث العلمية

- أكلي سورية،حركة تيسير تعليم النحو العربيفي الجزائر، رسالة ماجستير، إشراف د / صالح بلعيد، تيزي وزو، 2012 .
- باتي عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختارفي قواعد اللّغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير ، 1983
- خولة طالب الإبراهيمي ، النظرية النحوية الّتي يرتكز عليها تعليم النحو و البنى التركيبية، رسالة ماجستير، إشراف : د/ عبد الرحمن الحاج صالح، الجزائر: 1977 .
- صالح محمد قابل العتيبي، اختبارات الصيمري النحوية في كتاب التبصرة والتذكرة ، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة أم القرى، قسم النحو والصرف، المملكة العربية السعودية، 1429ه
- عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية- رسالة دكتوراه – دار ابن حزم،ط1 ، بيروت ،لبنان،2008

- عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين ، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي ، رسالة دكتراه جامعة أم القرى ، قسم الدراسات العليا ، فرع اللغويات (1432-1431)

- نسيمة نابي، مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ضوء النظريات اللّسانية، رسالة ماجستير: جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2010- 2011

ثامنا: الوثائق التربوية:

- أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، المهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر
- مديرية التعليم الأساسي و اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013
- مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013
- مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013
- مديرية التعليم الأساسي واللّجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط للّغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013 -2014
- وزارة التربية الوطنية، المسار الدراسي للتعليم الأساسي، الجزائر، 2009

تاسعا:الدوريات

- مجلة الدراسات اللّغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو سبتمبر 2001م.
- مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد الثامن، جامعة سيدي بلعباس 2010
- مجلة اللغة و الاتصال،العدد 1، كلية الآداب ،اللّغات والفنون جامعة وهران، ، اكتوبر ،2005
- مجلة الباحث ، العدد الثاني ، جامعةابن خلدون تيارت،2011
- مجلة اللّسانيات ، العدد الرابع ، الجزائر 1973
- مجلة اللّغة العربية ،العدد السابع، الجزائر خريف 2002
- مجلّة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلد64،يوليو1999، عدد خاص (اللغة العربية ووسائل الإعلام)

عاشرا:الملتقيات التكوينية:

- جامعة تيارت، الملتقى الوطني الثاني لقضايا النحو العربي، تيارت (8و9 ماي 2007)
- الملتقى التكويني لمفتشي التعليم المتوسط (المتربصين)، ثانوية الرياضيات، القبة، الجزائر العاصمة، يوم :15 – 03 – 2015.
- الملتقى التكويني لمناهج الجيل الثاني في المقاربة بالكفاءات، متوسطة الكاهنة، سيدي بلعباس،يوم21 -11- 2015.

أحد عشر:المواقع الألكترونية.

الموقع الالكتروني منتديات الجلفة لكلّ الجزائريين والعرب

h 5ttp: \\www.djelfa.info\vb\showthread.php?t=87612

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
- الإهداء	
- الشكر	
- المقدمة	
- المدخل	1
- **الفصل الأوّل: مفهوم النحو العربي والحاجة إلى تيسيره عند القدماء والمحدثين.**	
- **المبحث الأول**: مفهوم النحو العرب.	
- المطلب الأول: المفهوم اللّغوي والاصطلاحي.....	25
- المطلب الثاني:بين النحو العلمي والنحو التعليمي.....	34
- **المبحث الثاني**:نشأة النحو العربي ومراحل تطوره	
- المطلب الأول:نشأة النحو العربي	38
- المطلب الثاني: مراحل تطوره	39
- **المبحث الثالث** :أصالة النحو العربي وأصوله.	
- المطلب الأوّل: أصالة النحو.....	42
- المطلب الثاني: أصول النحو.....	47
- **المبحث الرابع**: الخلاف بين مدرستي البصرة والكوفة (أسبابه و مواضعه)	
- المطلب الأوّل: أسباب الخلاف بين المدرستين.....	52
- المطلب الثاني: مواضع الخلاف بين المدرستين	54
- **المبحث الخامس**: الحاجة إلى تيسير النحو عند القدماء والمحدثين	
- المطلب الأول: الحاجة إلى تيسير النحو عند القدماء	59
- المطلب الثاني: الحاجة إلى تيسير النحو عند المحدثين	65
- **الخلاصة** :.....	73

الموضوع	الصفحة
الفصل الثاني: مفهوم تيسير النحو العربي عند القدماء والمحدثين.	
- **المبحث الأول:** المفهوم اللّغوي لكلمة تيسير.....	76
- **المبحث الثاني:**بوادر التيسير عند القدماء.....	77
- **المبحث الثالث** :مفهوم التيسير عند اللّغويين المحدثين.	
- المطلب الأوّل: الجهود الجماعية الّتي بذلها اللّغويون المحدثون في تيسير النحو العربي.....	87
- المطلب الثاني: الجهود الفردية الّتي بذلها اللّغويون المحثون في تيسير النحو...	93
- **المبحث الرابع:** البيسير بين النحو التخصصي، والنحو التربوي التعليمي..	110
- **المبحث الخامس:** تيسير النحو وتعليمية اللّغات (ديداكتيك):	
- المطلب الأول: تعريف تعليمية اللّغات.....	118
- المطلب الثاني:أهم المفاهيم النظرية المرتبطة بالتعليمية.....	121
- المطلب الثالث: تعليمية النحو العربي.....	123
- **الخلاصة**	136
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في ميزان تيسير النحو العربي في المرحلة الإعدادية (التعليم المتوسط)	
- **المبحث الأوّل**:التعريف بمرحلة التعليم المتوسط.....	139
- **المبحث الثاني** : مفهوم المقاربة بالكفاءات.....	
المطلب الأول : المفهوم اللغوي و الإصطلاحي.....	141
-بين الكفاءات والكفايات.....	143
المطلب الثاني : مبادىء المقاربة بالكفاءات.....	146
المطلب الثالث : مزايا المقاربة بالكفاءات.....	147
المطلب الرابع : أنواع الكفاءات.....	148
	150

- أهمية التقويم التربوي في إستراتجية المقاربة بالكفاءات	152
- **المبحث الثالث** : المشرف التربوي وتفعيل المقاربة بالكفاءات	153
- **المبحث الرابع** : تيسير النحو العربي بين المنهج و المنهاج	157
- **المبحث الخامس** : علاقة المقاربة بالكفاءات بتيسير النحو العربي	159
المطلب الأول : إستثارة دافعية التلميذ نحو التعلم و أثرها في تيسير النحو العربي	163
المطلب الثاني : معلم العربية و أثره في تيسير النحو	
المطلب الثالث : المقاربة النصية و أهميتها في تيسير النحو	165
-مفهوم المقاربة النصية	166
-دورها في تيسير النحو	169
-نموذج المذكرة في دراسة الظاهرة اللغوية.....	177
-تنشيط حصة الظاهرة اللغوية.....	181
المطلب الرابع : تنمية المهارات اللغوية و علاقتها بتيسير النحو العربي	182
-مهارة الاستماع	184
-مهارة القراءة	
-مهارة التعبير الشفاهي.....	185
-مهارة التعبير الكتابي	
المطلب الخامس : الوسائل التعليمية و دورها في تيسير النحو العربي	187
-الوثيقة المرافقة.....	188
-دليل الأستاذ.....	191
-كتاب التلميذ.....	193
-التطبيقات.....	
-الزيارات و الرحالات.....	194
- الخلاصة.....	

الفصل الرابع: دراسة تطبيقية على مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط

- **المبحث الأول:** نظرة على منهاج تعليم القواعد الخاص بالطور الأوّل..... 198
- **المتحث الثاني** : العناصر المنهجية للدراسة الميدانية الخاصة بفئة الأساتذة..... 201
-المطلب الأول: عيّنة الدراسة 214
-المطلب الثاني: أدوات جمع البيانات..... 202
-المطلب الثالث: أساليب عرض البيانات وتحليلها..... 203

- **المبحث الثالث:** العناصر المنهجية للدراسة الميدانيةالخاصة بفئة المتعلمين.....
-المطلب الأول: عيّنة الدراسة
-المطلب الثاني: أدوات جمع البيانات..... 214
-المطلب الثالث: أساليب عرض البيانات وتحليلها..... 216

- **المبحث الرابع:** تحليل نتائج الاستبانات .....
- المطلب الأوّل:تحليل النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية الّتي خصّت فئة الأساتذة 227
-المطلب الثاني: تحليل النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية الّتي خصّت فئة المتعلمين 239

- **المبحث الخامس:** حصر النتائج وتقديم التوصيات..... 247
- المطلب الأوّل:حصر النتائج.....
- المطلب الثاني: التوصيات..... 249

- **الخاتمة**..... 253
- **قائمة المصادر والمراجع**..... 262
- **فهرس الموضوعات**..... 269

أدوات الدراسة:
نموذج للاستبانتين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي — جامعة جيلا لي اليابس / سيدي بلعباس

كلّية الآداب واللّغات و الفنون — قسم اللّغة العربية و آدابها

استبانة خاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط

- الجنس : ذكر ( ) أنثى : ( )
- تحصيلك الدراسي في مادة القواعد : جيّد ( ) - متوسط ( ) - دون الوسط ( )
- هل تحبّ مادة القواعد - نعم ( ) - لا ( )
- هل تفهم الدروس ، و تنجز التطبيقات ؟ - نعم ( ) لا ( )
- هل تعجبك طريقة الأستاذ في تدريس قواعد اللّغة العربية ؟ نعم ( ) - لا ( )
- هل الصعوبات الّتي تواجهك في مادة القواعد تكمن:

في مادة النحو ؟ نعم ( ) - لا ( ) / في مادة الصرف ؟ نعم ( ) لا ( )

- هل يتعلّق الأمر ب :

أ) - فهم الدروس ؟ - نعم ( ) - لا ( )
ب) – حلّ التطبيقات ؟ - نعم ( ) - لا ( )
ج) – الإعراب ؟ - نعم ( ) - لا ( )

- هل تستعين ب :
  - فرد من العائلة في فهم دروس القواعد ؟ - نعم ( ) - لا ( )
  - شخص من خارج العائلة ؟ نعم ( ) - لا ( ) ، إذا كان الجواب نعم ، فمن هو ؟

.....

- هل تحرص على التحدث باللّغة العربية الفصحى مع زملائك داخل المتوسطة ، و خارجها ؟ نعم ( )

لا ( )

- هل تحرص على التحدث باللّغة العربية الفصحى في جميع المواد الدراسية نعم ( ) لا ( )
- ماذا تقترح ؟

أ) - .....

ب) - .....

- **ملاحظة: هذه الاستبانة خاصة ببحث علمي، نرجو أن تكون الإجابات دقيقة، و أجر الجميع على الله .**
- **ضع علامة (x) في المكان المناسب .**

إستبانة في تدريس قواعد اللغة العربية خاصة بأساتذة التعليم المتوسط

- الخبرة المهنية.....سنة / متوسطة.....

- المستوى العلمي : - بكالوريا □ - ليسانس □ -ماجستير □

- النقائص التي لاحظتها في مادة القواعد لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط تتعلق ب :

- الجانب الصوتي □ - الصرفي □ -النحوي □

- في أي الأنشطة تبرز هذه النقائص ؟

- القراءة □ - التعبير الكتابي □ - التعبير الشفوي □ - التطبيقات النحوية □

- هل تطبق في تدريسك للقواعد الطريقة الاستقرائية الاستنباطية □ - التطبيقات الاستنتاجية □

- هل تدرس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات ؟ -نعم □ -لا □

- أي الطرائق في نظرك أنسب لتطوير النحو للناشئة ؟ .....

- ما هي أبرز الأسباب التي تحول دون إتقان مادة القواعد ؟

أ)- المنهاج نعم □ لا □

ب)- الحجم الساعي نعم □ لا □

ج)- التطبيقات نعم □ لا □

د)- أسباب أخرى نعم □ لا □

- هل ترى برنامج القواعد المسطر لمستوى السنة الأولى متوسط يستجيب لحاجيات التلاميذ ؟ نعم □ لا □

- ما هي أهم ملاحظاتك ؟ .....

-.....

- هل تحرص على مخاطبة تلاميذك باللغة العربية الفصحى ؟ نعم □ لا □

- هل ترى مهمة تيسير النحو العربي تقع على عاتق أستاذ العربية وحده ؟ نعم □ لا □

- ماذا تقترح؟

.....

.....

- ملاحظة : هذه الاستمارة خاصة ببحث علمي , نرجو أن تكون الإجابات دقيقة و أجر الجميع على الله .

- ضع علامة (x) في المكان المناسب .

الملخص:

رغم اقتناع اللّغويين العرب قديما وحديثا بأهمية تيسير النحو العربي للناشئة، ورغم ما بذلوه من جهود جبارة ومتواصلة في هذا المجال إلاّ أنّ نفور المتعلمين من هذه المادة الدراسية، وكذا شيوع اللّحن في أحاديثهم وقراءاتهم وأيضا في كتاباتهم أمر بيِّن وشائع لا يحتاج إلى ما يثبته.

وفي العصر الحديث شهدت نظريات التعلم رقيا عظيما استغلّ في تعليم وتعلم اللّغات؛ الأمر الذي حذا ببعض اللّغويين المحدثين إلى المطالبة بضرورة استفادة النحو العربي ممّا توصلت إليه تعليمية اللّغات من مستجدات و خبرات في هذا المجال، وهذا كلّه تزامنا مع ما عرفه العالم من انفجار معرفي حتّم على المنظومة التربوية الجزائرية – مع بداية الموسم الدراسي 2003/ 2004 – أن تتبنى حلّا بيداغوجيا يشكل تصورا جديدا لتطور مناهج التدريس ألا وهو المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة الّتي تعدّ المتعلم شريكا في العملية التعليمية التعلمية؛ والآن وبعد مضي أزيد من عشرية كاملة على هذه الإصلاحات التربوية حقّ لنا أن نتساءل: هل حققت المقاربة بالكفاءات تيسيرا للنحو العربي في المرحلة الإعدادية؟

ومن أجل كلّ ذلك يسعى هذا البحث المتواضع إلى نقد المقرر السنوي للنحو العربي الموجه إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط، و كذلك إلى إماطة اللّثام عمّا يمكن الاستفادة منه من خبرات ومستجدات علمية مكتشفة في حقل اللّسانيات التطبيقية، ومدى تأثير كلّ ذلك في تيسير النحو العربي للناشئة.